

Inês Coimbra Brito

Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e
Ensino
Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário

O erro como ferramenta pedagógico-didática no ensino de línguas

2014

Orientadora: Sónia Valente Rodrigues

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Agradecimentos

Concluído o presente relatório de estágio, torna-se imperativo agradecer às pessoas que foram, de uma forma ou de outra, fulcrais ao longo das várias fases que conduziram este escrito.

Em primeiro lugar, quero dirigir o meu apreço e profundo respeito à Professora Doutora Sónia Valente Rodrigues por ter aceitado orientar este trabalho académico. Teria sido impossível concluí-lo sem a sua dedicação, profissionalismo, disponibilidade e, acima de tudo, pelo enorme entusiasmo evidenciado a cada fase do trabalho, componentes fundamentais que contribuíram para que fosse possível a concretização deste projeto.

Agradeço a constante disponibilidade e confiança por parte das professoras orientadores do meu estágio curricular na *Escola Secundária de Rio Tinto*, professora Fernanda Delindro e professora Cláudia Messias, que se mostraram sempre exemplares, disponíveis, atentas e pacientes ao longo do processo de acompanhamento e supervisão do estágio curricular.

Dirijo um profundo agradecimento ao meu colega do núcleo de estágio, Dinis Rebelo Leitão, com quem partilhei dúvidas, tensões e outras coisas menos boas, mas também alegrias e conquistas nas quais nos fomos alicerçando, de modo a conseguir levar o nosso trabalho a bom porto.

Aos alunos do 10.ºF, 10.ºN, 11.ºA e 11.ºE da Escola Secundária de Rio Tinto, ano letivo 2013/2014, sem os quais seria impossível desenvolver a parte prática deste projeto de investigação, agradeço a disponibilidade, colaboração e carinho demonstrado ao longo do ano de estágio em que me acompanharam.

Agradeço, ainda, o constante apoio e motivação por parte dos meus colegas e amigos, em particular ao Nicolas Martins, que me acompanhou ao longo deste processo desde o primeiro ao último dia e que sempre acreditou no meu valor e trabalho, mesmo quando eu não fui capaz de o fazer.

Por último, mas não menos importante, agradeço aos meus pais, por, acima de tudo, me terem fornecido os instrumentos que me permitiram alcançar este objetivo, e ao Alexandre, por ter feito o papel de irmão mais velho sempre que precisei.

A todos o que desempenharam o seu papel ao longo deste projeto, uma vez mais, muito obrigada!

*«Ever tried. Ever failed. No matter.
Try Again. Fail again. Fail better.»*

Samuel Beckett

Resumo

O erro é parte inevitável da aprendizagem. Para que possamos adquirir determinado conhecimento, é necessário realizar diversas tentativas, algumas delas falhadas, até conseguir desenvolver as estruturas mentais necessárias à consolidação das aprendizagens em causa. No caso específico da aquisição e aperfeiçoamento de uma língua, este elemento poderá ser mais do que um simples indicador de falha. Ao encararmos o erro como um indicador do estado das aprendizagens dos alunos em relação a uma língua é possível convertê-lo numa ferramenta que nos informa, não só o quão longe este indivíduo estará de alcançar o conhecimento, de acordo com os objetivos traçados, mas também os processos cognitivos a que recorre para conseguir construir essas aprendizagens.

Na primeira parte deste escrito encontramos os fundamentos teóricos indispensáveis à estruturação de uma pedagogia do erro e alguns dados relativos ao erro na expressão escrita, a atividade comunicativa da língua em que este projeto de investigação assentou. Questões como o conceito de erro no âmbito do ensino, a necessidade de reconcetualização do conceito na escola, metodologias que recorrem a este indicador para desenvolver terapias de remediação de erros, entre outros, foram exploradas no sentido de justificar e enquadrar a abordagem realizada durante o período de estágio curricular. Na segunda parte, de cariz prático, são descritas as várias fases em que o projeto de investigação-ação se desenvolveu, começando pela diagnose que nos indica o estado inicial das aprendizagens dos alunos, seguida da aplicação de estratégias de remediação de erros e, por último, uma nova análise das aprendizagens de modo a compreender os efeitos da terapia na aprendizagem dos discentes.

Com a implementação de princípios de uma pedagogia do erro no ensino do Português (língua materna) e do Espanhol (língua estrangeira), pretende-se demonstrar que o erro, elemento que tantas vezes é alvo de rejeição e até encarado como um tabu - não apenas na comunidade escolar, mas também socialmente-, quando compreendido como um indicador de aprendizagens, poderá ser um importante aliado, não só na erradicação dos próprios erros, mas também uma estratégia valiosa para fomentar uma aquisição do conhecimento mais autónoma e como meio para eliminar receios e estigmas que por vezes bloqueiam os alunos no momento de aprender.

Palavras-chave: erro, expressão escrita, processo de ensino-aprendizagem, remediação de erros.

Abstract

The error is an inevitable part of learning. For someone to be able to acquire a determined knowledge it's necessary several tries, some of them failed attempts, until it's possible to develop the needed mental structures to consolidate those learnings. In the specific circumstance of a language acquisition and improvement, this element may be more than a simple failure indicator. If we see the error as a student's learnings indicator towards a language it's possible to convert it into a tool that inform us, not only about how far this individual is from achieve the knowledge, considering the previously established goals, but also the cognitive processes the learner uses to be able to build its learnings.

In the first part of this text we have the essential theoretical fundamentals to structure an error's pedagogy and some information about the error in writing, the language skill this project is about. Questions like the concept of error in teaching, the need of reconceptualization of this term in school, methodologies that use this indicator to develop error solving therapies, among others, were explored with the purpose of justify and provide a context to the approach used during the curricular internship period. In the second part, with a practical component, the several phases of the investigation-action project are described, starting with the phase of diagnose that indicates the initial state of student's learnings, followed by the implementation of error remediation strategies and, finally, a new analysis in order to understand the therapy effects on student's knowledge.

With the implementation of an error pedagogy principles to the Portuguese teaching (first language) and Spanish teaching (foreign language), I'm willing to demonstrate that the error, element often rejected and recognized as a taboo - not only in school, but also socially -, when comprehended as an learning's indicator, can be an important ally, not only in the process of error's eradication, but also as an valuable strategy to promote an more autonomous learning and as a means to eliminate worries and stigmas that can block the students when it's time to learn.

Key-words: error, writing, teaching-learning process, error's remediation.

Sumário

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	iv
Sumário	v
Introdução	1

Parte I: Enquadramento teórico

I. Aprendizagem e erro	6
1. Conceito de erro no âmbito do ensino	6
2. Abordagem positiva do erro	9
3. O erro como ferramenta nos documentos orientadores	13
II. Pedagogia do erro	16
1. Caracterização genérica	16
2. Análise de erros: passos metodológicos	18
3. Taxonomias de erros na aprendizagem das línguas	22
III. Implicações didáticas	28
1. O erro na melhoria da expressão escrita	28
1.1. A expressão escrita como área de fragilidade	30
2. O trabalho em grupo	31

Parte II: Prática letiva em estágio

I. Contextualização	33
1. O problema	33
2. Escola e turmas	34
II. Estágio	36
1. Diagnose	36
1.1. Análise de erros em Espanhol Língua Estrangeira	36

1.2. Análise de erros em Português Ensino Secundário	40
2. Intervenção didática supervisionada	43
2.1. Fundamentos pedagógico-didáticos	43
3. Sequências didáticas supervisionadas	44
3.1. Intervenção didática em Espanhol Língua Estrangeira	44
3.2. Intervenção didática em Português Ensino Secundário	48
4. Avaliação das aprendizagens dos alunos	52
4.1. Resultados da intervenção didática em Espanhol Língua Estrangeira	53
4.2. Resultados da intervenção didática em Português Ensino Secundário	56
5. Apreciação dos alunos relativamente à metodologia utilizada	58
Conclusão	60
Bibliografia	64
Anexos	68
 Índice de figuras	
Figura 1	46
Figura 2	47
Figura 3	47
Figura 4	50
Figura 5	51
Figura 6	51
Figura 7	53
Figura 8	53
 Índice de tabelas	
Tabela 1	38
Tabela 2	38
Tabela 3	42
Tabela 4	55
Tabela 5	57

Introdução

O presente relatório, que finaliza o estágio, surge no âmbito da conclusão do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário, na especialidade de Espanhol.

O tema que aprofundei na minha prática profissional supervisionada consiste no uso do erro como ferramenta pedagógica, isto é, como elemento em torno do qual o professor constrói os dispositivos de aprendizagem do aluno no processo de aquisição da língua estrangeira e/ou de aperfeiçoamento da língua materna.

A fixação do trabalho de estágio neste tema resultou de uma reflexão longa em torno de várias questões pedagógico-didáticas que encarei como hipóteses relevantes, como, por exemplo, a consideração de um método de ensino da escrita como processo, com incidência na revisão e no aperfeiçoamento de texto. A atenção aos trabalhos e às práticas de ensino relacionados com o aperfeiçoamento de texto permitiu-me uma reflexão sobre o erro: por que razão os alunos continuam a fazer os erros que os professores assinalam tantas vezes nas suas correções? Será que os alunos não conseguem aprender com os seus próprios erros?

A viabilidade de um trabalho centrado na pedagogia do erro tornou-se, então, a minha principal preocupação. Levei a questão ao Seminário de Português, na Faculdade de Letras, tendo-se tido a oportunidade de a discutir, quer com a professora da unidade curricular mencionada, Doutora Sónia Valente Rodrigues, quer com os colegas de estágio. Após uma pesquisa inicial, rapidamente este tema se configurou como uma opção viável.

Além disso, a pertinência do tema revelou-se mais reforçada quando testemunhei a preocupação dos professores de português num diálogo que presenciei na escola em que desenvolvi o meu estágio. Eles afirmavam que os discentes, referindo especificamente os alunos do ensino secundário, produziam os mesmos erros ao longo dos três anos referentes a este ciclo de estudos, apesar das sucessivas correções. Enunciaram erros produzidos por falta de consolidação de regras referentes à utilização correta dos tempos verbais, falhas a nível da coesão, erros ortográficos de ordem vária, entre outros. Este diálogo despertou-me a consciência da importância do erro em qualquer processo de aprendizagem e levantou uma série de questões que me intrigaram

como futura professora: por que razão subsistiam os mesmo erros, sempre corrigidos pelos professores?

Depreendi deste episódio que para a superação dos referidos erros se dar de modo efetivo, é necessário adotar estratégias e metodologias concretas, que vão além do simples assinalar do erro e das habituais práticas levadas a cabo em aula neste sentido, isto é, é necessário fornecer instrumentos ao aluno para que este possa desencadear uma postura reflexiva no sentido de assimilar o problema, compreender a sua origem e ativar conhecimentos e estruturas que lhe permitam superar o erro.

Os referidos docentes afirmaram ainda que, ao contrário do que se poderia pensar, o aproveitamento dos alunos não é fator diferenciador para a produção dos referidos erros, ou seja, o erro ortográfico está presente nos alunos com bons e com maus resultados escolares.

Na fase exploratória do trabalho a realizar, concluí que não havia muito material escrito sobre este assunto de autores nacionais, o que me alarmou um pouco. Contudo, creio que foi possível desenvolver um trabalho devidamente apoiado sobre este tema. Assim sendo, afigura-se importante destacar os trabalhos científicos desenvolvidos por Maria da Graça Pinto¹ e de Graça Maria Rio-Torto² neste âmbito. As referidas autoras incidem a sua atenção no domínio da expressão escrita do português como língua materna, particularmente a nível da ortografia.

Um dos principais objetivos, ao longo da minha prática profissional supervisionada, foi mostrar como o erro, que tantas vezes é interpretado como uma falha na aprendizagem e é lido como reflexo da incapacidade e fracasso por parte do aprendente, pode constituir uma valiosa ferramenta de trabalho, tanto para professores, como para alunos. Foi este o eixo norteador de uma prática letiva estrategicamente desenhada para conduzir os alunos a partirem dos seus conhecimentos e limitações para a construção das aprendizagens.

Assim, guiaram o presente trabalho de investigação os seguintes objetivos:

¹ Pinto, M. da G. (1997). “A ortografia e a escrita em crianças portuguesas nos primeiros anos de escolaridade”. In *Revista da Faculdade de Letras do Porto Línguas e Literaturas*, vol. XIV, pp. 7-58. Acedido em 23 de julho de 2014 em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2748.pdf>.

² Rio-Torto, G. M. (1998). “Para uma pedagogia do erro”. In *Didáctica da língua e da literatura*. vol. I. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura. Coimbra: Livraria Almedina & ILLP-FLUC, pp. 595-618.

- demonstrar que um trabalho de aula centrado em erros específicos produzidos pelos alunos pode ser muito produtivo e importante no processo de aquisição e aperfeiçoamento de uma língua;
- mostrar que explicitar o que motiva a produção do erro ajuda o professor a levar os aprendentes a desencadearem estratégias de superação;
- defender que a pedagogia do erro estimula o aumento da consciência linguística dos alunos, permitindo uma construção mais sólida do conhecimento sobre a língua;
- apontar possíveis métodos de remediação de erros;
- incentivar a uma aprendizagem cada vez mais autónoma por parte do aprendente.

Para poder levar a cabo um projeto de investigação sobre o tema proposto, de forma a obter resultados mais rigorosos a nível científico, o ideal seria desenvolver este tipo de trabalho com, pelo menos, duas turmas distintas - quer na disciplina de Português, quer na de Espanhol -, com um número de elementos semelhante em cada um dos grupos e com um nível de conhecimento da língua equivalente. Também seria pertinente repetir o processo de diagnóstico e resolução de erros, de modo a poder estabelecer uma evolução ao longo do processo de aprendizagem. Assim, os resultados seriam mais verosímeis e as conclusões que a partir daí fossem extraídas seriam mais pertinentes para o estudo da problemática em questão. Contudo, considerando as turmas disponíveis para a aplicação deste projeto de investigação, bem como o tempo reduzido disponível para o efeito, tornou-se impossível realizar o trabalho nestas condições ideais apontadas anteriormente. Como tal, o presente projeto de investigação foi levado a cabo somente em duas turmas de ensino secundário, uma de 10º ano de Português e uma de 11º ano de Espanhol, cuja caracterização será feita numa fase posterior. A aplicação da parte prática do projeto foi feita somente uma vez ao longo de todo o ano letivo. As diversas etapas deste projeto foram desenvolvidas ao longo do ano letivo 2013/2014, no âmbito da prática profissional supervisionada, realizada na Escola Secundária de Rio Tinto, no concelho de Gondomar.

Seria interessante abordar outras dimensões deste problema. O âmbito deste trabalho, realizado numa situação de estágio pedagógico, não permitiu a experimentação de situações de aprofundamento dessas dimensões. Tratou-se, portanto, nesta fase de

pesquisa-ação-reflexão da realização de um estudo prévio, a partir do qual terei a oportunidade de desenvolver um estudo metodologicamente balizado por um paradigma quantitativo e qualitativo rigoroso.

Antes de planificar as aulas pelas quais seria responsável, havia ainda necessidade de um maior aprofundamento sobre a questão do erro, que favorecesse a fundamentação adequada da estratégia que pretendia adotar. A estrutura deste relatório é o reflexo desse percurso.

A primeira parte deste relatório é composta por um enquadramento teórico não demasiado extenso. Começo por expor alguns princípios em torno da aprendizagem e do erro, abordando o conceito do erro no âmbito do ensino de modo a explicitar o que pode, ou não, ser considerado um erro pertinente para se trabalhar com os alunos. Em seguida é feita uma breve referência à questão da abordagem positiva do erro, apelando à necessidade de reconceptualização do termo, já que, didaticamente o erro possui imensas potencialidades que só poderão ser postas em prática se esta alteração do estatuto do erro se verificar. Ainda neste capítulo é feita uma abordagem à presença do erro como ferramenta nos diversos documentos orientadores do ensino de Espanhol como língua estrangeira e do ensino de Português como língua materna

O segundo capítulo é dedicado à pedagogia do erro, mencionando os princípios em que se baseia e os seus objetivos pedagógicos, ressaltando uma abordagem da pedagogia do erro aplicada ao ensino de línguas. Considerando que, para desenvolver o meu projeto ao longo da minha prática supervisionada, recorri à metodologia preconizada pela análise de erros, dediquei a parte final deste capítulo à explicitação de aspetos importantes inerentes a esta corrente linguística.

A última parte deste capítulo é dedicada às taxonomias de erros aplicadas às línguas. Neste subcapítulo descrevo um amplo conjunto de perspectivas e propostas de catalogação de erros de acordo com vários autores, umas aplicadas à aquisição de uma língua estrangeira e outras mais direcionadas para erros produzidos em língua materna.

No último capítulo, denominado “Implicações didáticas”, é feita uma abordagem das características gerais da competência escrita - domínio da língua a partir do qual foi desenvolvida a investigação - e o seu enquadramento em contexto escolar.

A segunda parte deste relatório é relativa à minha prática letiva em estágio. Começo por explicitar qual o problema que me proponho tratar e as questões que considero importantes ter em consideração ao longo de todo o processo desenvolvido.

Faço uma breve apresentação da escola e das turmas com as quais trabalhei, salientando, no que respeita às turmas, os aspetos particulares de cada uma que condicionaram e conduziram o projeto de investigação nos moldes em que se configurou.

No que respeita à prática profissional supervisionada, é feita uma descrição de cada uma das fases em que o projeto se desenvolveu, começando pelo processo de diagnose feito em ambas as línguas às turmas selecionadas. Na parte seguinte introduzo a minha intervenção didática supervisionada, começando por expor os fundamentos pedagógico-didáticos em que me baseio para levar a cabo a minha atuação. É feita uma descrição das sequências didáticas em que desenvolvi a minha intervenção, tanto para espanhol como para português, onde explico como organizei e conduzi as aulas, bem como descrevo as fichas de remediação de erros que elaborei, indicando a estrutura e objetivo de alguns dos exercícios.

No final, apresenta-se uma avaliação das aprendizagens dos alunos envolvidos no projeto. Neste ponto é feita uma nova análise das produções escritas dos alunos, bem como uma comparação entre os resultados obtidos após cada uma das intervenções didáticas, com os dados iniciais obtidos através da diagnose. É feita, também, uma breve reflexão acerca de todo o projeto de investigação. Para finalizar a parte prática do meu relatório, transcrevo as apreciações dos alunos relativamente às fichas de remediação de erros.

Em anexo encontram-se os materiais didáticos utilizados na prática pedagógica supervisionada, constituindo o suporte físico do percurso de ensino e de aprendizagem por meio do qual se pretendeu que os alunos atingissem os objetivos educacionais definidos, os textos produzidos pelos alunos nas várias fases do processo e ainda um conjunto de textos de opinião acerca do processo de remediação com o qual os alunos trabalharam.

PARTE I

Enquadramento teórico

I. Aprendizagem e erro

1. Conceito de erro no âmbito do ensino

O *erro* é intrínseco à aprendizagem, como tal não podemos negar a sua existência. No entanto, o modo como é encarado e utilizado nesse processo não é único: por vezes, é considerado como mera manifestação da não aquisição de conhecimento, outras vezes, é um instrumento ao serviço da construção de conhecimento e de aprendizagem.

Antes de prosseguir, torna-se imperioso, pois, que esclareça a conceção de erro subjacente ao meu trabalho.

Numa aceção mais geral, o *erro* configura-se como a transgressão da norma (cf. Fernández, 1995, p. 204), ou seja, um desvio do caminho que é considerado correto. No entanto, o contexto educacional não se compadece com uma definição tão genérica, sendo o erro material crucial para professor e alunos. Como afirma Saturnino de la Torre

«O erro faz parte do currículo oculto, de que fala J. Torres (1991), nutrindo boa porção das ações, decisões e avaliações que ocorrem na educação. É a realidade mais contundente e menos estudada de quantas acontecem no ensino. Está em muitos pressupostos e em muitas rotinas do professor. É um mecanismo do pensamento que escapa ao nosso controle porque integra os valores culturais» (2007, p.9)

Primeiro, é necessário considerar as noções de *erro* e de *acerto*. Estas não podem ser entendidas como dois polos de uma realidade, mas como duas ideias complementares de uma mesma dimensão, compreendendo o primeiro não como uma falha, mas como um passo que se configura na tentativa de alcançar o segundo. O erro pode converter-se num dos mais importantes instrumentos de trabalho para professores

e alunos, mas para isso é necessário aceitá-lo como tal e compreender as suas potencialidades didáticas.

Segundo, algo que considero muito importante, como menciona Corder (1985), é o significado dos erros para o professor, para o investigador e para o aprendente, as três figuras indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem. Ao primeiro o erro informa acerca do ponto a que chegou o estudante em relação ao objetivo traçado e cerca do que ainda falta alcançar; ao segundo faculta indicações sobre como se aprende uma língua e que são usadas empregues pelo aprendente; para o terceiro elemento, o aluno, o erro consiste no procedimento que usa para aprender, como forma de verificar as suas hipóteses sobre o funcionamento da língua em causa. (Corder 1985, pp. 10-11).

Tradicionalmente, o erro serve ao professor como indicador avaliativo permitindo-lhe diagnosticar ou medir o grau de conhecimento do aluno em relação a uma dada matéria ou assunto, numa fase anterior e/ou posterior à sequência de ensino e aprendizagem. É também normalmente um importante dado em exercícios de treino e de consolidação de aprendizagens. No entanto, nem todos os erros produzidos pelos aprendentes em situação escolar podem ser considerados pertinentes para serem trabalhados por professores e alunos.

A este propósito, Corder (1985, p. 10) diz-nos que erros provocados por lapsos de memória, cansaço físico e condições emocionais particulares, bem como aqueles que são gerados por desconhecimento da estrutura a desencadear em determinada situação específica, não são relevantes neste contexto, já que não espelham o conhecimento dos aprendentes e, por conseguinte, não podem ser utilizados como material didático. Com efeito, sobre o último ponto indicado, Maria da Graça Pinto alerta para o facto de «o erro pode ter leituras distintas e não é possível dizer-se que este já exista quando o aprendente ainda desconhece o alvo que se pretende atingir.» (1997, p. 10). Isto é, um erro só pode ser considerado como tal se espelhar a utilização inadequada de uma estrutura, excluindo assim as ocorrências que se dão quando o aprendente desconhece o procedimento a empregar em determinada situação. Como ilustram Davis e Espósito (1990), «Erros de ortografia, por exemplo, não podem ser considerados “erros construtivos”, quando a criança já elaborou a construção da língua escrita: são erros de sistematização do código escrito, de distração, de falta de treino ou de repetição necessárias à fixação da arbitrariedade da ortografia. Não são “erros construtivos”, porque a estrutura alfabética já foi alcançada.» (1990, p.74). Para considerar um

determinado erro como indicador válido de diagnóstico da evolução do processo de aprendizagem de um discente há que ter sempre em conta a sua idade, o seu nível de conhecimento das estruturas da língua e as circunstâncias específicas em que o erro se produziu.

Assim sendo, para este estudo importa atentar, portanto, nos erros desencadeados pela incapacidade de selecionar uma estratégia de ação eficaz para superar determinado problema, ou seja, é necessário que haja conformidade com uma estrutura de pensamento já adquirida pelo aprendente, que é parte das suas ferramentas pessoais de resolução de questões, e que este não soube aplicar adequadamente, para que o erro possa ser indicador de uma dificuldade. Segundo Corder (1985, p. 10), os erros de *performance* («errors of performance»), motivados por circunstâncias externas ao conhecimento do indivíduo são, habitualmente, assistemáticos e os erros de competência («errors of competence»), consequência do não uso ou uso inadequado de um conhecimento e, por conseguinte, os mais relevantes para este estudo, porque se trata de erros sistemáticos.

Há que ter em conta que *erro* e *falta* não são realidades equivalentes. Apesar de não haver um consenso em relação ao valor exato de cada um, Álvaro Gomes, apoiado na opinião de Galisson (Gomes 2006, pp.89-90) afirma que estes termos constituem atitudes opostas, sendo que a *falta* possui uma base mecanicista, enquanto o *erro* possui fundamentos de tipo cognitivista. Isto significa que a falta, pela sua natureza, gera uma atitude negativa, tendo efeitos culpabilizantes e inibidores. É, assim, função do professor corrigir o aluno de modo a reduzir as possibilidades de expressão espontânea, já que estes erros são rápidos e de ocorrência pontual. Quanto ao erro, pela sua natureza, incentiva a uma atitude positiva e permissiva, visto decorrer naturalmente da aprendizagem, sendo um fator de progresso e, por conseguinte, um bom aliado pedagógico. Perante o erro o professor tem como função encorajar aquele que aprende, levando a um alargamento das possibilidades de expressão espontânea. Os tipos de investigação a si subjacentes são longitudinais e duradouros. O problema, no entanto, tem sido tradicionalmente analisado de forma inversa, sendo o erro considerado algo grave e a falta compreendida como uma falha mais leve.

Por último, creio ser relevante referir que, segundo as informações recolhidas por Saturnino de la Torre (2007, p 12) a propósito das referências sobre “erro” presentes na base de dados ERIC - específica sobre educação -, no caso das ciências sociais e

humanas, é a propósito do ensino das línguas, em particular no ensino de língua segunda, que encontramos o maior número de registos a este propósito. Estes dados reforçam a importância do estudo do erro no âmbito da aquisição e aperfeiçoamento da competência linguística do aluno, embora seja tantas vezes menosprezado.

2. Abordagem positiva do erro

Atentando no erro como a consequência de uma falha na aprendizagem, é compreensível que persista a ideia, em situação educativa e não só, de que se trata de algo negativo, que traduz, muitas das vezes, inaptidão ou capacidades insuficientes por parte do aprendente, o que acaba por acarretar sempre algum tipo de sanção.

Em situação de avaliação, o erro é, de facto, motivo de penalização e afeta negativamente o resultado final do trabalho do estudante. Num momento de avaliação formativa, contudo, pode ser interpretado de modo a converter-se num indicador do estado de aprendizagem de um indivíduo e não apenas como um indicador de fracasso.

Com efeito, para que se possa recorrer ao erro como indicador dos conhecimentos do aprendente, é necessária a sua «(re)conceitualização». Neste sentido, Mirian Cristina Sibila, assente em princípios de psicopedagogia, defende que,

«longe de indicar fracasso ou impossibilidade, ele [o erro] se configura fator a indicar o potencial de crescimento e revela, para aquele que aprende, a necessidade da construção ou reformulação dos próprios esquemas de aprendizagem.» (2012, p. 61).

Como afirma Leonor Santos (2002), o erro é, de facto, «uma fonte rica de informação para a compreensão de uma situação de aprendizagem» (Santos 2002, p.2). No entanto, continua a ser um termo frequentemente associado à desvaliação e à punição. Em contexto escolar, o erro deveria ser interpretado a partir da sua vertente informativa, como um indicativo do estágio de desenvolvimento da competência linguística, ao serviço da orientação de professores e alunos no sentido de superar as irregularidades manifestadas nas produções dos aprendentes. Aliás, o papel do erro na escola só se torna realmente relevante se este deixar de ser encarado como derrota e

passar a ser considerado o resultado de uma postura de experimentação, na sequência do qual o aluno levanta hipóteses, planifica uma estratégia de ação e põe à prova aquilo que idealizou. Neste quadro, o professor tem como função ajudar os alunos a analisar a adequação do procedimento empreendido, encaminhando-os ao longo do processo e colocando novos desafios constantemente, de modo a apoiar a evolução do processo cognitivo dos aprendentes.

Sonsoles Fernández (1995, pp. 206-207) afirma que, através da análise de erros, se consegue a alteração do conceito de erro que tem sido assumido tradicionalmente no meio escolar. Com esta corrente de investigação, que tem sido explorada, sobretudo no âmbito da aquisição da língua, os erros são encarados como um passo obrigatório, funcionando como índices do processo desenvolvido pelo aprendente.

É uma mais valia levar os alunos a compreender o erro a partir de um ponto de vista positivo, pois permite quebrar a tensão associada à falha, que muitas vezes conduz à desmotivação. Pode converter-se, também, numa estratégia, no sentido de evitar a criação de uma postura defensiva por parte do grupo com o qual se trabalha, isto é, por vezes os alunos retraem-se e não participam nas aulas, com receio de que uma resposta errada possa ser alvo de troça. Apesar de o sistema de ensino basear a sua avaliação no binómio acerto/erro, em contexto de aula - numa perspetiva de avaliação formativa - o erro pode significar muito mais do que uma aplicação desadequada de um procedimento e torna-se vantajoso encaminhar os alunos sob esse princípio. Desta forma é possível motivar e encaminhar os aprendentes a adotar uma perspetiva experimental face aos conhecimentos que constroem, tendo em vista uma aprendizagem cada vez mais eficaz e autónoma.

É esperado que um aprendente de línguas - em particular de língua segunda - se torne cada vez mais independente e responsável pela sua aprendizagem, por conseguinte, o conceito de “aprendizagem autónoma” assume, neste processo, particular relevância.

O aluno, ao tomar consciência dos erros por si produzidos e do porquê do seu surgimento, é gradualmente incentivado a assumir uma postura crítica em relação ao modo como aprende. O que se espera, por meio deste processo, é que o aprendente, tendo por referência a evolução a realizar ao longo da aprendizagem da língua quando alertado pelo docente em relação a uma produção errada, seja capaz de ativar os mecanismos necessários para a sua superação de forma independente. Deste modo, será

desenvolvida, progressivamente, uma aprendizagem cada vez mais autónoma da língua, motivada pela vontade de aprender cada vez mais. Como é mencionado no Quadro Comum Europeu de Referência (QCER):

«A aprendizagem autónoma pode ser encorajada se o ‘aprender a aprender’ for considerado parte integral da aprendizagem da língua, de forma a que os aprendentes tomem progressivamente consciência do modo como aprendem, das opções que lhes são oferecidas e que melhor lhes convêm.» (QCER, p. 199)

Esta temática é amplamente desenvolvida no Plano Curricular do Instituto Cervantes (PCIC), documento orientador que, como nos é referido na página Web da instituição, “desarrolla y fija los Niveles de referencia para el español según las recomendaciones que, en su día, propusiera el Consejo de Europa en su Marco Europeo.”³ Um dos objetivos gerais deste documento relaciona-se com aquilo que é denominado por três dimensões fundamentais do aluno, sendo uma delas a do aluno como aprendente autónomo⁴. No referido documento, a dimensão de aprendente autónomo é descrita da seguinte forma:

«La dimensión de aprendiente autónomo, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento de la lengua más allá del propio currículo.

Esta dimensión entronca con el concepto de autonomía en el aprendizaje que, desde distintos puntos de vista, se ha venido desarrollando en las últimas décadas y del que se hace eco el MCER. En los Niveles de referencia para el español el tratamiento de la autonomía se centra especialmente en el control tanto de los factores afectivos como de los cognitivos en el desarrollo del propio proceso de aprendizaje⁵.»

Com efeito, para cada um dos níveis de aprendizagem da língua - utilizador elementar da língua (A1-A2), utilizador independente (B1-B2) e utilizador proficiente (C1-C2) - o referido documento define o nível de desenvolvimento que se espera do

³ http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm

⁴ As restantes dimensões centram-se no papel do aluno como agente social e como falante intercultural

⁵ http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/introduccion.htm

aprendente. Este nível de desenvolvimento é estabelecido de acordo com um conjunto de fatores que garantem a abordagem das diversas perspetivas que a dimensão do aluno como aprendente autónomo abrange no seu escopo. Os fatores em questão são os seguintes: controlo do processo de aprendizagem, planificação da própria aprendizagem, gestão de recursos, uso estratégico de procedimentos de aprendizagem, controlo dos fatores psicoafectivos e, por último, cooperação com o grupo de trabalho.

Com isto não se pretende, de todo, despenalizar o erro. Há que deixar bem claro quais os tipos de erros que são relevantes em determinado contexto e vincar que um erro não deixa de significar uma utilização indevida de uma estratégia. No entanto, o propósito pedagógico consiste em recorrer a um elemento inevitável do processo de aprendizagem a favor da construção do conhecimento linguístico de cada um.

A operacionalização da pedagogia do erro exige condições específicas que deverão ser asseguradas pelo professor a fim de evitar danificar a imagem que o aluno tem de si e a autoestima necessária à construção das aprendizagens. O ato de aprender é uma árdua tarefa a nível emocional, visto que coloca o aprendente numa posição de extrema vulnerabilidade. O aluno vê-se, assim, exposto, as suas capacidades cognitivas são postas à prova e o seu raciocínio é questionado.

Apesar de nem sempre termos este facto presente, há que ter em consideração que o ambiente de aprendizagem criado pelo professor pode ser fator determinante para o sucesso dos alunos e o modo como o erro é interpretado pode fazer toda a diferença. É ao nível do ambiente de aprendizagem que a questão da abordagem positiva do erro pode surgir como estratégia, num primeiro plano, a fim de fomentar um ambiente propício à aprendizagem, diminuindo ou eliminando o estigma que é habitualmente associado a este termo.

A fase de escolarização acompanha os anos mais críticos da formação pessoal de cada um, sendo que, é durante todo este período, que o indivíduo constrói, para além de outras coisas, a sua imagem social, baseando muitos dos seus preceitos na imagem que cria sobre si através do outro. E como, em contexto escolar, lidamos com turmas, a questão da alteridade torna-se bastante pertinente. Perante a ideia de erro é compreensível que o aluno tenha medo de o cometer diante dos seus pares, já que, na sua conceção, aos olhos do outro, a falha, por norma, irá ser compreendida como um sinal de inferioridade. Quando o aluno se sente inibido, tende a assumir uma postura defensiva que não é vantajosa nem para si, visto que deixa de exprimir dúvidas e

partilhar ideias, nem para o professor, que fica sem acesso a dados que lhe podem ser úteis em relação à evolução das aprendizagens do aluno em causa. Assim sendo, Dominique Lataste (2012) refere que «[u]ne des conditions pour limiter ces routines défensives et les désapprendre est de donner un statut positif à l’erreur dans le groupe d’apprenants» (2012, p. 26), daí que a reconceptualização deste termo em contexto educativo seja fundamental, além de constituir e uma vantagem para todos os intervenientes diretos no processo de aprendizagem.

3. O erro como ferramenta nos documentos orientadores

Apesar de, no meio académico, ainda haver algumas reticências no que respeita à utilização do erro como instrumento ao serviço da aprendizagem, este indicador assume espaço de destaque nos documentos orientadores.

No caso do QCER, o erro surge-nos no apartado 6, referente à aprendizagem e ensino das línguas, sendo que um dos seus subcapítulos (6.5) é inteiramente dedicado à ocorrência de erros e a falhas nas produções dos aprendentes. A abordagem feita começa por nos indicar uma justificação da ocorrência de ambos os fenómenos referidos:

«Os erros devem-se a uma *‘interlíngua’*, uma representação distorcida ou simplificada da competência-alvo. Quando o aprendente comete erros, o seu desempenho (*performance*) está de acordo com a sua competência, tendo desenvolvido características diferentes das normas da L2. As falhas, por seu lado, ocorrem no desempenho, quando o utilizador/aprendente é incapaz de pôr em prática correctamente as suas competências, como pode ser o caso de um falante nativo.» (QCER, p. 214)

No decorrer deste subcapítulo são-nos indicadas vários exemplos de distintas atitudes possíveis em relação aos erros produzidos pelo aprendente, de atitudes tomadas em relação às falhas e aos erros e ainda o que se pode fazer a partir da observação e análise dos erros do aprendente. Neste último ponto são explicitadas tipologias de erros e falhas. Começa por se mencionar os de ordem fonética (pronúncia), seguindo-se os de ordem ortográfica (ortografia), de ordem lexical (vocabulário), de ordem morfológica

(morfologia), de ordem sintática (sintaxe), de ordem pragmática (uso) e, por último, indica-se os de ordem sociolinguística e sociocultural (conteúdo sociocultural).

O conteúdo deste documento, como é de conhecimento geral, não é impositivo no ensino de línguas segundas, no entanto estas diretrizes em relação ao erro são muito importantes a devem ser tidas em consideração pelos docentes, não só no sentido de ajudar à compreensão do fenómeno em si, mas também como forma de apoiar o desenvolvimento de procedimentos que possam ajudar à eliminação ou diminuição da frequência do surgimento de erros e falhas no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Quanto aos programas das disciplinas em estudo - Português e Espanhol - no Português do ensino básico é feita uma referência ao erro a propósito do conhecimento linguístico, estabelecendo a relação direta entre a consciência do funcionamento da língua e «observação do erro como derrogação da norma» (Reis 2009, p.13), sendo ainda feita uma referência ao conhecimento explícito da língua como a «reflectida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correção do erro» (Reis 2009, p. 16). Para além disto, também se faz uma repetida chamada de atenção nas notas a propósito das atividades de identificação e gestão do erro, em que o professor deverá ter em consideração os diversos níveis de análise da língua e não se cingir apenas ao erro ortográfico

No que concerne programa de Português do ensino secundário homologado em 2001/2002, a questão do erro surge a propósito da expressão escrita, afirmando que «para uma progressão do desempenho do aluno, é necessário fazer uma gestão pedagógica do erro, recorrendo a procedimentos que envolvam o aluno na deteção e resolução dos seus problemas de escrita.» (Seixas 2001, p.21). Surge ainda no apartado referente a modalidades e instrumentos de avaliação, onde se refere a importância do erro na avaliação formativa como forma de «[servir] de suporte a uma prática pedagógica diferenciada» (Seixas 2001, p.29).

Relativamente aos programas de Espanhol, o de iniciação de 3º ciclo não faz nenhuma referência específica ao erro, já o de continuação refere que

«Em relação ao tratamento do erro, devemos evitar a correcção simultânea e usar outras estratégias como pedir que repitam, parafrasear ou destacar através

de perguntas as formas erradas para que o próprio aluno rectifique após identificar o erro.» (Fialho e Izco 2009, p. 13)

É mencionada a questão da interferência entre línguas tão próximas como é o Português e o Espanhol, salientando a vantagem da realização de “actividades contrastivas” (Fialho e Izco 2009, p. 36) no tratamento do erro. A questão da identificação das causas dos erros também é tida em consideração, salientando a importância da sua realização «sem aplicar juízos de valor nem generalizações, considerando factores como a dificuldade da tarefa, a falta de esforço, etc.» (Fialho e Izco 2009, p. 45). Por último é indicado que o professor, nas suas estratégias, deverá «Ter uma atitude positiva perante a presença do erro» (Fialho e Izco 2009, p.46).

Nos programas de Espanhol de iniciação e continuação de 10º/11º/12º ano, da autoria da já mencionada autora Sonsoles Fernández, apresentam introduções semelhantes. Nestes podemos encontrar um subcapítulo (5.6), subordinado às sugestões metodológicas gerais integralmente dedicado aos erros. O conteúdo deste ponto vai ao encontro das ideias já referidas desta autora, indicando que «Os erros são passos necessários e inevitáveis ao processo de aprendizagem» (Fernández 2001, p.23), o modo como a ação didática deve orientar o discente a consciencializar-se sobre o problema em causa e indicando os momentos mais favoráveis à correção. Em relação a este último aspeto, é pertinente evidenciar que

«A correcção tem o seu momento privilegiado quando o trabalho se centra nos aspectos formais. Se o aprendente está a tentar comunicar algo, com a atenção centrada no significado, a correcção interrompe o processo de comunicação e passa inadvertida, a não ser que o aprendente tenha formulado previamente uma dupla hipótese e a ajuda do professor favoreça a confirmação da hipótese válida.»

É ainda de referir que as metas curriculares, portfólio europeu das línguas 2º e 3º ciclo, bem como os programas de Português e Espanhol acima não contemplados não mencionam o erro em nenhum contexto particular.

II. Pedagogia do erro

Para podermos compreender como operacionalizar as aprendizagens em torno do erro e das suas possibilidades didáticas, é imperativo compreender os fundamentos da pedagogia que lhe é inerente. A pedagogia do erro surge por oposição à pedagogia do êxito⁶ - concepção assumida desde as origens da pedagogia - que, através de um ensino programado, garante o êxito pela supressão do erro, elemento que consideram «conduta evitativa e contraproducente, já que desanima, distancia e infunde complexos.» (Torre 2007, p.74). Esta pedagogia, no entanto, revelou-se ineficaz, visto que não consegue resolver a questão do insucesso.

1. Caracterização genérica

O erro não possui valor educativo *per se*, mas utilizado como estratégia ou indicador das aprendizagens pode converter-se num valioso aliado para todos os intervenientes do processo educativo. Contudo, para que isto seja possível, é necessário assumir, sem preconceitos, que o erro é parte natural da aprendizagem, apesar de toda a carga emotiva negativa que lhe está subjacente. Ressalve-se, porém, que com a pedagogia do erro não se pretende, de todo, incentivar a sua produção ou negligenciar a sua ocorrência.

Saturnino de la Torre refere que, «[d]e uma perspectiva construtiva, o erro é *um desequilíbrio entre o esperado e o obtido*.» (Torre 2007, p. 77), isto é, o erro não é mais do que o resultado de uma atuação ineficaz por parte de quem o comete, sem nunca perder de vista o objetivo final, daí que possa ser interpretado como o resultado de um trabalho de experimentação. A questão que se impõe perante este cenário é qual a atitude a adotar perante a sua ocorrência. O mesmo autor refere, a este propósito, que

«Em outros tempos, castigava-se duramente o sujeito que não alcançava as aprendizagens previstas, sem analisar as suas causas. Essa prática carece de sentido educativo. No entanto, o erro na prática escolar simplesmente mostra uma ocorrência inadequada, a existência de falhas no processo de

⁶ Para saber mais sobre a pedagogia do êxito consultar Torre, 2007, p. 73 e seguintes.

aprendizagem. [...] Um ambiente descontraído, não-punitivo e que estimula o diálogo ajuda o estudante a expressar seus pensamentos e a perder o temor de cometer erros. Os alunos de nossas escolas têm medo de se enganar quando o professor pergunta em aula. Por quê? Porque assumiram o caráter sancionador do erro.» (Torre 2007, p.77)

Assumindo o princípio de que o erro é um elemento intrínseco, não só à aprendizagem, mas à vida, é interpretado, por esta pedagogia, como um elemento que acompanha o processo de desenvolvimento das aprendizagens, sendo condição necessária à construção das mesmas. Assim sendo, esta pedagogia pressupõe, primeiro, uma alteração da concepção do paradigma de erro a que os professores estão habituados e, segundo, a «*aceitação e a análise do erro*» (Torre 2007, p. 78).

É importante ter em consideração que esta pedagogia não pretende despenalizar o erro, mas sim recategorizá-lo.

Deste modo, o erro converte-se, então, num indicador do processo de desenvolvimento das aprendizagens, que não é passível de ser sancionado ou punido. A pedagogia do erro recorre a este indício como forma de levar a cabo o processo de diagnose que permitirá averiguar quais as áreas em que o aluno tem mais dificuldades, permitindo, assim, obter informação sobre os mecanismos mentais - que o acerto não nos indica - aos quais o aprendente recorre para ativar determinada estratégia de ação. Assim sendo, o processo converte-se num elemento fulcral no processo de melhoria e correção das estratégias que o aluno desenvolve a par da construção do conhecimento.

A preocupação desta pedagogia com o processo tem como consequência a substituição do critério de *eficácia*, que impera, por exemplo, na já referida pedagogia do êxito, pelo critério de *eficiência*. Isto é, a eficácia obriga a objetivos, meios e resultados, e quando o resultado é atingido, é o suficiente. Como exemplifica Saturnino de la Torre (2007) «Quando o aluno consegue aprender certos conteúdos para a prova e esquece logo que os realizou, alcançou o objetivo, mas a sua aprendizagem carece de solidez» (2007, p.79), resultando numa aprendizagem eficaz, mas não eficiente.

A pedagogia do erro operacionaliza-se, não por meio de objetivos rígidos, mas partindo de «análises diagnósticas e intervenções no processo» (Torre 2007, p.79), ou seja, tendo sempre em vista o contexto em que as ocorrências se geram, traça objetivos flexíveis, de maneira a que possam ser modificados ao longo do processo. Assim, se os alunos não atingirem os objetivos propostos, o professor revê o processo pelo qual

conduziu as aprendizagens inicialmente, analisa o que pode estar na origem das falhas, reformula o plano e os objetivos e volta a tentar. À primeira vista, isto pode parecer um retrocesso, mas se é o bastante para que os princípios básicos de um assunto sejam corretamente assimilados, irão permitir um progresso mais ágil.

Esta perspetiva pressupõe uma ligeira alteração nas funções do docente. Para além de explicar, perguntar, ajudar o aluno, corrigir exercícios e avaliar conhecimentos, pressupõe-se que dedique, também, a sua atenção ao diagnóstico, a apresentar diversas situações de aprendizagem e a guiá-las, a avaliar os processos e estratégias pelos quais os alunos operacionalizam as aprendizagens, entre outros. Já do aluno é esperado que este não seja um mero recetor do projeto do professor, mas sim um elemento ativo de todo o processo, sugerindo situações e problemas.

2. Análise de erros: passos metodológicos

Para que seja possível trabalhar com os alunos mediante a pedagogia do erro, para além da imprescindível alteração da perspetiva negativa do conceito de erro como já foi referido, é necessário definir a metodologia a adotar e tipologia de erro que se irá utilizar no trabalho a desenvolver.

No que diz respeito ao ensino da língua estrangeira, importa referir, pelo menos, duas correntes que têm influenciado a prática letiva.

Uma das correntes do ensino de línguas estrangeiras que emergiu nos anos 50 foi a análise contrastiva. Esta corrente considera o erro algo intolerável e defende que todos os erros podem ser calculados - a partir das diferenças existentes entre a língua meta e a língua materna - e consequentemente evitados. Esta metodologia incentiva uma aprendizagem feita através da repetição de aspetos que se identificam como problemáticos, de modo a mecanizar o conhecimento de forma correta. No entanto, entrou em declínio, dado que as investigações feitas no sentido de revalidar a teoria demonstram que a interferência da língua materna não explica a maioria dos erros produzidos pelos aprendentes. As novas correntes da Linguística, Psicolinguística e Sociolinguística criticam os princípios desta metodologia, principalmente no que concerne ao processo de aprendizagem da língua e os métodos de ensino baseados nesta

corrente não conseguem atingir o seu principal objetivo: evitar o erro. (Fernández 1995, p. 206)

Em vez de orientar a atenção e os esforços para a simples eliminação do erro, o ideal seria tentar perceber o que o origina de modo a corrigi-lo eficazmente, princípio seguido pela análise de erros. Esta corrente de investigação, sistematizada em 1981 por Stephen Pit Corder em *Error Analysis and Interlanguage*, tal como nos indica Sonsoles Fernández (1995, p. 206/207), alterou o paradigma tradicional de compreensão do erro, bem como o tratamento que até então lhe era dado. A análise de erros, ao contrário de outras correntes de investigação, como a já referida análise contrastiva, parte dos erros detetados nas produções dos aprendentes de uma língua estrangeira - e não de erros hipotéticos que possam ser antecipados - como instrumento base para serem trabalhados, com o objetivo de compreender como surgem e posteriormente, se for esse o objetivo final, apontar formas de os superar ou remediar. Porquê estudar os erros de um aprendente de uma segunda língua? Corder (1985) afirma que não necessita de justificação, já que é algo que os professores fazem meramente por razões práticas como forma de obter *feedback* ao longo do processo de ensino da língua. (Corder 1985, p. 35). O autor refere ainda que esta metodologia é simultaneamente antiga e recente, isto é, informalmente e de forma intuitiva o professor recorre às produções dos seus discentes para deduzir se estes conseguiram ou não realizar determinada aprendizagem; no entanto, até à época, esta atitude do professor não era formalmente interpretada como um passo de uma corrente teórica que visa a compreensão, sistematização e remediação do erro (Corder 1985, p. 51).

Esta proposta parte, como já foi referido, da identificação dos erros produzidos pelos alunos nos seus discursos, sejam orais ou escritos. Para que seja possível compreender estes erros na totalidade é essencial, aquando da sua identificação, enquadrá-los no seu contexto, de modo que seja possível deduzir a intenção comunicativa com a qual determinado enunciado foi produzido. Em seguida, é necessário classificar e descrever os erros em questão, recorrendo à comparação entre a produção incorreta em análise e a estrutura correta que o aprendente deveria ter utilizado e, assim, destacar as diferenças existentes entre os dois. A partir desta comparação obtém-se a informação que permitirá explicar o que poderá ter ocorrido para que o aprendente não tivesse utilizado o procedimento correto, fornecendo dados para o professor poder desencadear mecanismos que consigam corrigir o erro gerado.

Como indica Alba Quiñones (2009, p.3), a proposta de Corder pode ser simplificada, restringindo-se aos seguintes passos:

1. Recolha do *corpus*
2. Identificação dos erros
3. Catalogação dos erros
4. Descrição dos erros
5. Explicação dos erros
6. Terapias de remediação - no caso de haver uma pretensão didática ou pedagógica

O passo referente à explicação da produção do erro é fulcral neste processo. Como nos indica, uma vez mais, Corder (1985, p. 52), se o primeiro momento de leção de determinado assunto, desenvolvido em circunstâncias normais, não produziu o resultado esperado, a segunda tentativa, visto que, à partida, será feita em moldes semelhantes, também não irá obter resultados satisfatórios. Com efeito, para que a tentativa de remediação resulte, é necessário compreender verdadeiramente a origem das dificuldades verificadas nas produções dos aprendentes, ou seja, é necessário proceder a uma análise profunda dos registos dos discentes de modo a ser possível explicar a causa do erro com fundamentos científicos e desencadear instrumentos que permitam corrigi-lo eficazmente.

Este processo, que é explicado a partir do ensino de língua estrangeira, exige que o docente se converta num guia e conduza o aluno no sentido de consolidar a sua aprendizagem da língua, obrigando a um papel ativo de ambas as partes. É função do aprendente, a partir dos instrumentos fornecidos pelo docente, descobrir o sistema linguístico da língua em questão, construindo hipóteses baseadas nos conhecimentos que já possui sobre a mesma. Muito provavelmente irá criar hipóteses erróneas ou provisórias, seja por falta de informação ou por ter feito uma interpretação inadequada dos conhecimentos que lhe foram transmitidos e cabe ao professor orientar novamente o aprendente, para que este possa voltar a formular novas hipóteses, modificando, assim, a informação antiga. Este processo pode ocorrer as vezes necessárias até alcançar o objetivo final, que é a aquisição de um novo conhecimento no que respeita à linguagem em questão (Corder 1985, p. 53). O estágio de linguagem intermédio ao longo do

processo de aprendizagem, desde que se inicia o estudo da língua até adquirir a estrutura linguística na sua plenitude, dotado de especificidades particulares de cada falante, denomina-se interlíngua.

Definidos os passos pelos quais é necessário passar para aplicar esta metodologia, é importante salientar as especificidades que cada um deles obriga no momento da investigação⁷. Lembro, contudo, que essas especificidades irão, neste ponto do trabalho, cingir-se ao processo de aquisição de uma língua segunda.

Aquando da recolha do *corpus*, primeiro passo deste processo, é importante ter certos aspetos em conta para poder desenvolver um trabalho fiável. Dado que estamos a trabalhar com grupos de alunos, é necessário saber se todos os aprendentes partilham a mesma língua materna, isto porque diferentes origens linguísticas irão interferir de forma distinta na aprendizagem de uma nova língua e, conseqüentemente, gerar diferentes resultados na investigação. É também importante, pela mesma razão, saber se os alunos possuem mais do que uma língua materna, bem como da sua origem geográfica, já que pode haver diferentes variedades linguísticas dentro de um mesmo país ou entre países que possuam a mesma língua materna. No que concerne à amostra, esta pode centrar-se num único indivíduo, tornando o estudo mais específico mas diminuindo consideravelmente a sua capacidade de generalização, ou então num grupo representativo da população que se pretende estudar. Ainda relativamente a este ponto, é necessário definir sobre qual atividade comunicativa da língua se vai debruçar a análise - expressão oral, expressão escrita ou ambas - e a periodicidade da recolha dos dados, que pode ser diacrónica (analisando erros em diferentes estádios de desenvolvimento da língua) ou sincrónica (analisando erros num ponto concreto do desenvolvimento linguístico dos aprendentes), sendo o segundo o mais frequente, facilitando a recolha de dados.

A propósito da identificação dos erros, há que ser preciso a nível metodológico e definir exatamente o que é considerado um erro e não confundir com os conceitos de falha ou de lapso. Nem todas as falhas cometidas pelos alunos são erros. Os erros de ocorrência assistemática, ou erros de atuação, são aqueles que podemos considerar falhas e não erros. Para que um erro seja considerado como tal - e válido para este tipo

⁷ Cf. Alba Quiñones, V. (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: Algunas cuestiones metodológicas. In *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, pp. 1-16

de estudo -, como foi anteriormente referido, é necessário ter uma ocorrência sistemática. Só assim é possível sujeitar o erro a algum tipo de correção.

No momento da catalogação de erros, há que ter subjacente uma taxonomia de erros, que permita organizá-los de acordo com os critérios que parecem relevantes para o problema que se enfrenta. No caso de se definir uma taxonomia de erros prévia à análise dos erros, estamos a lidar com uma análise de erros de tipo dedutivo; se identificamos os erros após a catalogação, estamos perante uma análise de erros de tipo indutivo. O maior problema a este nível é que não existe uma taxonomia geral que se possa aplicar a todos os contextos, o que leva a que, em diferentes estudos, se encontrem diferentes taxonomias e, consequentemente, diferentes interpretações dos resultados obtidos.

A descrição e a explicação dos erros são dois passos distintos do processo de análise de erros, no entanto é habitual que surjam misturados, o que leva a que haja ainda mais confusão entre a distinção dos dois termos. A descrição corresponde ao passo em que se procede à explicitação das regras que foram transgredidas, isto é, à constatação do que está incorreto na produção do aprendente, por comparação com a forma correta do que se pretende exprimir. Em contrapartida, a explicação consiste na fase em que se justifica a ocorrência do conflito, ou seja, a explanação da transgressão das regras que levaram à utilização indevida das estruturas linguísticas em causa.

A questão da terapia de erros na análise de erros dá-se quando existe uma pretensão pedagógica⁸, passando os estudos nesta área as fronteiras da linguística para assumir uma vertente didática. Assim como não existe uma taxonomia específica sob a alçada da análise de erros, também não existem medidas corretivas exclusivas desta metodologia.

Os passos mencionados aplicam-se a erros verificados em qualquer dos domínios de aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira. Para o estudo que desenvolvi no processo de formação profissional como docente, elegi como área prioritária a expressão escrita, sobre o qual me deterei mais adiante.

⁸ Existe uma vertente da análise de erros de carácter psicolinguístico, cujo objetivo é investigar o processo de aquisição de segundas línguas.

3. Taxonomias de erros na aprendizagem das línguas

Identificar a ocorrência de um erro numa produção oral ou escrita é o primeiro passo em qualquer processo de correção, mas para podermos utilizar esse erro com algum propósito é necessário ir mais além. A melhor forma de categorizar e estruturar os erros é recorrendo a uma taxonomia, isto é, uma forma de descrever e classificar os elementos em análise de acordo com parâmetros pré-estabelecidos.

Através de uma taxonomia de erros que vá ao encontro dos objetivos que se perseguem, é possível organizar mais facilmente os erros detetados, de maneira a permitir uma análise e uma descrição mais precisas. Existem várias taxonomias, organizadas com base em diferentes critérios, orientadas para propósitos diversos. Daí que seja possível classificar os erros através de várias taxonomias, dependendo da forma como se pretende trabalhar a ocorrência em causa.

Na exposição das taxonomias consideradas incluirei não só as que integram o erro no ensino da língua materna, mas também as de língua estrangeira.

No caso das tipologias abaixo apontadas para a língua estrangeira, creio que todas (ou a maioria) se poderão adaptar também a erros de expressão oral, isto é, perseguem, sobretudo, um fim comunicativo, que poderá ser verificado tanto no registo oral como no escrito. Já no que concerne às taxonomias relativas à língua materna, para além de haver poucos trabalhos científicos neste sentido, os que existem debruçam-se, sobretudo, em erros resultantes da expressão escrita.

Dado que, com este projeto de investigação, se pretende analisar as ocorrências de erros originados na expressão escrita, foram tidas em consideração, sobretudo, taxonomias de erros centrada ocorrência escrita dos erros.

Como já foi referido, não há uma taxonomia mais correta para organizar os erros dos alunos, no entanto irei mencionar as que mais se coadunam com a realidade com a qual trabalhei e com os objetivos traçados.

Para o trabalho didático relacionado com o ensino de Espanhol Língua Estrangeira foram fundamentais as propostas taxonómicas apresentadas por Sonsoles Fernández (1991, 1995).

Em 1991 (*apud* Alba Quiñones, 2009, p. 7) Sonsoles Fernández propôs uma taxonomia centrada em erros léxicos formais e erros semânticos. No que concerne aos primeiros, estes desdobram-se em erros de reconhecimento de número, de

reconhecimento de género e de formação de palavras e outros. Os segundos referem-se a erros de lexemas com semas comuns mas não intercambiáveis no contexto e campos semânticos, erros de ser e estar, registos de língua não adequados à situação, perífrases e mudanças entre lexemas derivados de uma mesma raiz. Esta classificação serviu como referência para muitos trabalhos posteriores.

Em 1995, esta autora, a propósito da metodologia da análise de erros, aponta-nos algumas tipologias de erros cometidos por aprendentes da língua e estabelece paradigmas que nos permitem perceber a sua pertinência para serem submetidos a estudo. Em *Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera* (1995), a autora indica-nos três pares de erros definidos de acordo com a sua frequência de ocorrência nas produções dos aprendentes, quanto à sua resistência à correção e ainda quanto ao agrupamento em que se manifestam.

Sonsoles Fernández começa por fazer referência ao par “erros sistemáticos-erros eventuais”. Neste caso, é mais relevante a ocorrência sistemática do erro, já que nos permite observar as irregularidades que ocorrem com mais frequência, considerando a fase de aprendizagem em que o aluno se encontra. Os erros eventuais não são passíveis de controlo e podem ter variadas motivações externas ao processo de aprendizagem.

De seguida, apresenta-nos o par “erros transitórios-erros fossilizáveis/fossilizados”. Os primeiros são os habituais erros de desenvolvimento que caracterizam determinada etapa da aprendizagem e que tendem a desaparecer naturalmente, a par da evolução do conhecimento da língua e da capacidade linguística do aprendente, ou seja, os erros mais propícios a serem sujeitos a algum tipo de remediação e que nos indicam a fase de aprendizagem em que o estudante se encontra. Já os segundos ocorrem numa de duas situações: podem ser erros que se repetem em fases sucessivas da aprendizagem e oferecem um pouco mais de resistência a desaparecer, embora sejam passíveis de correção (fossilizáveis); ou podem ser erros que já se fixaram de tal forma no código linguístico do aprendente que muito dificilmente se eliminarão (fossilizados). Por último, é feita uma breve referência ao par “erros coletivos-erros individuais”, que, como o nome indica, se referem aos erros que se repetem num grupo e aos erros particulares de um indivíduo, respetivamente (Fernández 1995, p. 211-213). Estes pares funcionam, sobretudo, numa primeira análise, como critérios primários de definição da relevância de um erro como objeto de estudo - de um ponto de vista pedagógico -, de acordo com os objetivos definidos pelo docente e pelo

aprendente. Traçado o panorama geral, em que o professor trabalha com uma turma que persegue objetivos semelhantes a nível linguístico, este irá privilegiar, portanto, os erros de ocorrência sistemática, transitórios, fossilizáveis e coletivos.

Ainda sobre taxonomias do Espanhol como língua estrangeira, em “El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera”, Virginia de Alba Quiñones (2009) reúne um vasto conjunto de taxonomias de erros, tendo por base vários autores, de acordo com diferentes princípios e objetivos. Esta autora presta particular atenção à proposta de Vázquez (1992), que nos indica uma completa taxonomia de erros abordando um conjunto amplo de possibilidades de acordo com vários critérios. O primeiro critério é de tipo linguístico e inclui erros de adição, erros de omissão, erros de justaposição, erros de falsa colocação e erros de falsa seleção. O segundo é o critério etiológico, ou seja, relaciona-se com a causa que provoca o erro e abrange erros interlinguais, erros intralinguais e erros de simplificação. Segue-se o critério comunicativo, que envolve os erros de ambiguidade, os erros irritantes, erros estigmatizantes e erros de falta de pertinência. De acordo com o critério pedagógico, temos os erros induzidos vs. criativos, erros transitórios vs. permanentes, erros fossilizados vs. fossilizáveis, erros individuais vs. coletivos, erros residuais vs. atuais, erros congruentes vs. idiossincrásicos, erros de produção oral vs. escrita e ainda erros globais vs. locais. Dentro do critério pragmático, temos os erros de pertinência (ou discursivos) e, por último, temos o critério cultural, dentro do qual se enquadram os erros culturais.

A organização destes erros corresponde a uma gradação cronológica, cujos conceitos iniciais correspondem aos primórdios da análise de erros, e os últimos correspondem a propostas que foram integrando o conceito de competência comunicativa. O primeiro nível de análise tem um princípio linguístico, baseado exclusivamente na ocorrência do erro, não facultando informação sobre o processo de aquisição da língua, mas sendo suficiente para a correção de erros. O critério etiológico já nos dá informação sobre se desenvolve processo de aquisição, de modo a orientar sobre o ponto em que se encontra o aprendiz e como cria as suas hipóteses na sua interlíngua. Já o critério pedagógico é transversal a todos os restantes. (Vázquez 1992 *apud* Alba Quiñones 2009, p.5-6). Alguns destes erros são também abordados por Espiñeira Caderno, S. e Caneda Fuentes, L. (1998).

Outra das taxonomias referidas por Alba Quiñones é a de Bueno González (1992), que divide os erros semânticos em três grupos: erros cuja origem se encontra na interferência, erros vinculados à hipergeneralização de regras e erros que se relacionam com diferentes estratégias de desenvolvimento linguístico e que terminam em falsas suposições sobre as regras da língua meta (Bueno González *apud* Alba Quiñones, 2009, p. 6).

Apesar de se tratar de uma taxonomia composta por apenas três grupos gerais, é bastante pertinente para catalogar, de forma sintética, os grandes grupos de erros produzidos por aprendentes portugueses de espanhol.

No que respeita a taxonomias de erros de aprendentes de Português como língua materna, Maria da Graça Pinto (Pinto 1997, p.14) traça uma proposta taxonómica baseando-se na classificação de A. Girolami-Boulinier. Esta classificação, composta por quatro tipos de erros, veicula duas categorias de erros importância menor e outras duas com implicações mais graves. Enquadrados nas categorias de importância inferior, temos os erros de género e número e os erros de uso. Os primeiros prendem-se, fundamentalmente, com a não utilização ou utilização indevida das regras de concordância em género e em número, já os segundos correspondem aos erros que afetam a grafia da palavra, sem alterar a sua forma auditiva. No que respeita ao quadro das categorias de erros mais graves temos os erros fonéticos, que se dividem em erros perceptivos e erros resultantes de uma aquisição deficiente dos mecanismos de leitura e, por último, os erros linguísticos, que se dividem em erros de morfologia verbal, que afetam as formas verbais e variam consoante o grau de aprendizagem, e erros de identificação ou individualização lexical, mais graves que os anteriores, já que podem interferir na compreensão e construção do discurso. Graça Pinto refere, ainda, os erros de acentuação, que podem ser erros de leitura ou erros de uso e incertezas.

Graça Maria Rio-Torto (1998), tendo como pano de fundo a tipologia apontada por Maria da Graça Pinto, considera um conjunto de classes de erros que se desdobram em subclasses. Rio-Torto começa por referir os erros grafemáticos, que são aqueles que afetam a representação gráfica da palavra, mas não interferem na sua configuração fónica, dentro dos quais os erros etimológicos são os mais representativos. Estes erros são de difícil superação, já que radicam na representação gráfica da palavra, e não na correspondência entre grafema e fonema, sendo que, na sua maioria, assentam no desconhecimento da origem etimológica do termo. Os erros fónicos, que interferem na

estrutura fônica, fonética e silábica da palavra e que muitas das vezes são originados por uma deficiente reprodução ou percepção do fonetismo da palavra. E, por último, os erros morfológicos e morfo-lexicais, dos quais salienta os de morfologia verbal, que afetam a identidade das formas verbais e que a autora refere que se manifestam não só nos alunos do ensino básico e secundário, mas também nos alunos universitários, já que dependem da qualidade da aprendizagem pré-universitária, revelando um deficiente conhecimento da estrutura interna dos verbos. A autora refere que os erros morfológicos podem ser de natureza diversa, sendo um dos mais comuns a não distinção entre clíticos e desinências flexionais verbais (Rio-Torto 1998, p. 601-617).

Álvaro Gomes (2006), que incide a sua atenção, particularmente, em erros cometidos na ortografia, apresenta-nos algumas tipologias de erros. Dado que este autor faz referência a um número alargado de taxonomias, apenas vou fazer referências às que considere mais pertinentes para este estudo.

A tipologia de Galisson (*apud* Gomes 2006, p. 101), que Álvaro Gomes indica ser um «rudimento de tipologia» (*apud* Gomes 2006, p. 101) considera erros resultantes do desconhecimento ou conhecimento parcial das regras da língua, erros imputáveis a falhas na produção dos enunciados e relativos quer a incidentes passageiros e aleatórios de realização. Galisson especifica ainda erros de competência, que ocorrem sem que o aluno se aperceba, erros de “performance”, que podem ser corrigidos pelo aluno, sendo considerados, então, lapsos, e ainda erros de estratégia, que revelam um desconhecimento ou não aplicação de uma regra sociolinguística. Álvaro Gomes refere, ainda, que esta tipologia seria mais indicada para avaliar erros cometidos em língua estrangeira.

Lamy (*apud* Gomes 2006 pp. 102-103) fala-nos em três critérios base de classificação de erros, sendo eles o critério de aceitabilidade, o critério da gramaticalidade e o critério da interpretabilidade, que, por sua vez, surgem como erros fonéticos e fonológicos, erros morfológicos, erros lexicais, erros gramaticais e erros na estrutura do enunciado.

A proposta de Carmen Peleyán (*apud* Gomes 2006, pp. 103-104) segue uma tipologia dialógica - definida com os alunos -, que se divide por tipos. O primeiro tipo refere-se a erros provocados por confusão de pronúncia, o segundo é relativo a erros provocados por palavras mal pronunciadas que são escritas do modo como se

pronunciam, o terceiro tipo incide sobre os erros gramaticais, o quarto sobre erros de vocabulário e, por último, o quinto tipo que se refere a erros de construção.

Álvaro Gomes faz ainda referência a taxonomias mais gerais, aplicadas à expressão escrita. A tipologia de Daniel Cassany (*apud* Gomes 2006 pp. 104-106) estrutura-se em cinco tópicos fundamentais. O primeiro tópico é sobre a norma e divide-se em ortografia, morfossintaxe e léxico (barbarismos, precisão...). O segundo é referente a coesão e considera pontos como a pontuação (signos, maiúsculas...), os conectores (marcadores textuais, conjunções...), as anáforas (pronomes, sinónimos, hiperónimos...) e a categoria geral a que chama outros (verbos, determinantes, ordem dos elementos na frase...). O terceiro tópico diz respeito à coerência, considerando o processo de seleção de informação (ideias claras e relevantes), a progressão da informação (ordem lógica, tema/rema...), a estrutura do texto (partes, introdução, conclusão...) e ainda a estrutura do parágrafo (extensão, unidade...). O tópico seguinte é sobre adequação e divide-se em seleção da variedade (dialectal ou *standard*), seleção do registo (formal/informal, objetivo/subjetivo...) e fórmulas e marcas estilísticas características de cada comunicação. O último tópico, o mais geral desta proposta, é denominado outros e abrange aspetos como a disposição do texto na folha (cabeçalho, margens...), o grafismo e tipos de letra (bold, cursivo, sublinhado...) a estilística (complexidade sintática, repetição léxica...) e a variação (riqueza lexical, complexidade sintática...). Esta taxonomia considera, como podemos verificar pelos parâmetros sobre os quais incide, todos os aspetos envolventes do texto escrito.

Todos estes paradigmas taxonómicos apresentam distintas interpretações dos erros de acordo com critérios estabelecidos pelos seus autores - habitualmente a propósito de um estudo linguístico -, daí que não se possa considerar uma taxonomia mais ou menos acertada em relação a outra.

III. Implicações didáticas

1. O erro na melhoria da expressão escrita

A escrita constitui uma das formas de expressão à qual os utilizadores de uma língua recorrem - a par da expressão oral - como forma de comunicar. A língua escrita

configura-se graficamente através de símbolos dotados de significado, por si só e quando combinados entre si, e exige, para a sua representação como linguagem, suportes físicos concretos (caneta e papel, ardósia e giz, computadores, telemóveis, entre outros) através dos quais possa ser registada.

Esta configuração da linguagem não consiste na simples representação gráfica da oralidade, visto que pela escrita não é possível transmitir elementos inerentes ao referido meio de manifestação, como a expressão facial, o tom de voz, entre outros, no entanto, atendendo ao facto de se fixar num suporte escrito e de, ao contrário da oralidade, se estabelecer de uma forma não imediata, num contexto distanciado, permite a reformulação do conteúdo da mensagem as vezes necessárias antes da sua transmissão. Para além disto, dada a distância estabelecida entre quem produz o discurso e a quem se destina mensagem, a expressão escrita exige uma maior contextualização e orações claras e completas, devidamente referenciadas, de forma a transmitir as informações que na comunicação oral, são fornecidas pelo contexto espacial e temporal partilhado entre o locutor e o interlocutor.

Marta Almeida Pereira (2012, p. 17) sumariza algumas das principais características desta forma de expressão:

- 1) carácter diferido na comunicação;
- 2) planeamento anterior à execução, com possibilidade de reformulação do produto final;
- 3) uso abundante de marcadores do discurso e de figuras retóricas;
- 4) frases completas, com uma estrutura marcada (geralmente de sujeito-predicado-complementos), com subordinação frequente;
- 5) riqueza léxica e vocabular;
- 6) uso de estruturas sintáticas variadas.

A aprendizagem da escrita faz-se através da escola, contrariamente à oralidade, que se adquire no seio familiar. Esta competência, que é adquirida em fases iniciais de escolarização, deve ser continuamente trabalhada ao longo da aprendizagem do aluno, de forma a conduzir ao seu aperfeiçoamento.

1.1. A expressão escrita como área de fragilidade

A expressão escrita, apesar de ser uma competência transversal a qualquer disciplina, constitui, em termos curriculares, uma das competências trabalhadas e desenvolvidas pelas disciplinas de línguas, como é o caso do Português (língua materna) e do Espanhol (língua estrangeira).

No que concerne à escrita no ensino do Português, Fernanda Irene Fonseca, já em 1994, dá ênfase a uma crise associada ao facto de os alunos não aprenderem a escrever. Segundo a autora, este fenómeno está associado ao facto de vivermos numa sociedade em que cada vez menos se escreve e se lê, na qual o audiovisual e o imediato são uma realidade, o que contraria

«o cultivo de uma relação profunda com a escrita na sua qualidade de propiciar a abertura ao passado, de representar um prazer que se conquista com esforço, de ser condição de uma liberdade a que só se chega mediante a disciplina de uma aprendizagem e treino aturados.» (1994, p. 148)

Esta autora refere, a propósito de se afirmar que a escola não ensina a escrever, que

«No caso específico da pedagogia da língua materna, dizer que não existe, de modo geral, uma pedagogia da escrita corresponde a reconhecer que não existem práticas sistemáticas, programadas e finalisticamente orientadas para o objectivo da aquisição e consolidação da capacidade de uso escrito da língua. A prática da escrita não está ausente das aulas de língua materna, mas a sua presença é assistemática, ocasional, não programada.» (1994, p. 150)

No entanto, a escola «é um espaço específico de consciencialização e treino intencional dessa atividade» (Fonseca 1994, p. 151).

Apesar de terem passado 20 anos desde o artigo mencionado, não há ainda hoje motivo de satisfação em relação a esta questão, uma vez que as fragilidades dos alunos no âmbito da expressão escrita continuam a ser motivo de preocupação nas escolas.

Considerando os objetivos do ensino da língua materna e da língua estrangeira, é evidente que a expressão escrita desempenha papéis diferentes em cada uma delas. No caso da língua materna, o ensino da escrita pretende, sobretudo, levar à melhoria das

competências pessoais de expressão através deste meio, já no ensino da língua estrangeira, o ensino da expressão escrita, numa primeira instância, prende-se, acima de tudo, com as necessidades comunicativas inerentes à aprendizagem de uma nova língua. Assim sendo, os erros produzidos em cada um dos contextos, conseqüentemente, têm origens e explicações diferentes.

No que concerne aos erros provenientes da expressão escrita em língua materna, é esperado que o aluno, ao avançar no seu percurso escolar vá desenvolvendo e melhorando a sua competência, eliminando gradualmente os erros que eventualmente possa produzir através das correções sucessivas de que vai sendo alvo. Para isso recorre a processos por si desenvolvidos de forma intuitiva ou estratégias indicadas pelo professor (como é o caso da revisão de texto ou da reescrita) como instrumento ao serviço da sua aprendizagem. É esperado que um aluno numa fase mais avançada da sua aprendizagem não cometa determinados erros, resultado das estratégias por si postas em ação.

Esta questão deve ser compreendida de forma distinta quando falamos em erros escritos produzidos em língua estrangeira. Em primeiro lugar há que ter em conta que o aluno não domina totalmente a língua em causa, o que, à partida, não ocorre em língua materna e, por conseguinte, constrói a sua própria conceção da língua, compreendendo as regras, não de forma isolada, mas por comparação, o que o leva a recorrer a estratégias de outras línguas, especialmente da sua língua de origem, para superar as falhas por si sentidas no momento de expressão. É esperado que o aprendente adquira as estruturas básicas da língua e que se aproprie do léxico da língua que aprende, de modo a que, assim como no caso da língua materna, comece a criar estratégias que lhe permitam aperfeiçoar cada vez mais a sua competência linguística, sempre tendo em consideração o nível de aprendizagem em que se encontra.

2. O trabalho em grupo

Convém não perder de vista que os discentes tanto de língua materna como de língua estrangeira tendem a reproduzir os mesmos erros linguísticos em estádios semelhantes de aprendizagem, daí que seja adequado o seu entendimento e leitura a partir de uma perspetiva grupal. O grupo é importante, não só no momento de

diagnóstico dos erros produzidos pelos alunos, mas também no momento da sua remediação. Isto permite que os alunos não se sintam sozinhos no que respeita à produção do erro, proporcionando a criação de um ambiente de cooperação e interajuda entre colegas.

PARTE II

Prática letiva em estágio

I. Contextualização

1. O problema

Ao longo do percurso escolar, o aprendente irá cometer inúmeros erros e falhas que desaparecerão gradualmente por meio de correções até que ocorra a consolidação de estruturas. São elementos transversais ao processo de aprendizagem, passíveis de serem eliminados, mas que constituem parte integrante do processo de aquisição de novos conhecimentos e de desenvolvimento de capacidades e de competências. No entanto, será que esses mesmos erros são realmente eliminados ao longo do período de escolarização? Será que o aluno cria, realmente, conhecimento necessário para uma utilização oral e escrita adequada e fluente ou apenas memoriza um conjunto de preceitos que não compreende e que aplica quando é solicitado a tal? É eficaz corrigir um erro linguístico, seja em língua materna ou em língua estrangeira, partindo de uma perspectiva do conhecimento explícito da língua em questão?

Durante a minha prática profissional supervisionada foram-me atribuídas duas turmas de Espanhol, uma de 10.º e outra de 11.º ano, e duas de Português, uma de 10º e outra, também, de 11º ano. Na disciplina de Português, tive ainda a possibilidade de assistir às aulas de outras duas turmas, também de 10.º e 11.º ano, no entanto não lecionei nenhuma destas disciplinas a estes dois grupos. Foi este o grupo total de alunos com o qual desenvolvi o meu trabalho de pesquisa-ação-reflexão.

Apesar de ter lecionado e recolhido, numa fase inicial, material em três das quatro turmas com as quais trabalhei, para analisar este problema optei por selecionar apenas uma turma para cada língua. Desta forma, reduzi o número de alunos que interveio nesta pesquisa, sendo que esta opção se deveu, acima de tudo, ao tempo reduzido disponível para o desenvolvimento do projeto. Assim sendo, centrei mais a minha atenção nos problemas de cada um dos grupos escolhidos. A seleção das turmas correspondeu a alguns fatores por mim definidos, privilegiando, sobretudo, o nível de

aprendizagem/aperfeiçoamento da língua em que os alunos se encontravam e o número de horas semanais em que o contacto com o grupo era possível. Apesar de ter circunscrito o grupo de alunos com o qual trabalhei, abrindo espaço para uma problematização sobre a possibilidade (ou não) de generalizar os resultados, creio que será possível trabalhar este problema em qualquer tipo de turma, já que em todos os grupos existem dificuldades e se produzem erros, que serão sempre pertinentes remediar.

É importante lembrar que optei por desenvolver o meu projeto de investigação em torno de erros provenientes da expressão escrita, já que se trata de um modo de uso da língua mais estável, em que os erros surgem com uma maior sistematicidade e se tornam mais evidentes para os aprendentes, já que são discriminados num suporte físico ao qual podem ter acesso quando lhes for conveniente, de modo repetido e com distanciamento temporal. Com este projeto não se pretendeu trabalhar a expressão escrita em si, mas sim os erros registados que afetam o código escrito.

2. Escola e turmas

O projeto de pesquisa-ação-reflexão, realizado no ano de estágio pedagógico, ocorreu na Escola Secundária de Rio Tinto, durante o ano letivo 2013/2014. Foram-me atribuídas apenas turmas do ensino secundário. Em Português tive a oportunidade de trabalhar com um grupo de 10.º ano e outro de 11.º, ambos do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias, já em Espanhol trabalhei com um grupo de 10.º ano (iniciação - A1/A2) do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades e outro grupo de 11.º ano (B1) do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias.

No caso da disciplina de Português - língua materna -, o grupo escolhido para desenvolver o projeto foi a turma do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias de 10.º ano, composta por 25 alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos de idade. Este grupo revelava, acima de tudo, falta de maturidade no que respeita à expressão escrita, produzindo textos com estruturas idiossincráticas e alguns erros simples que se verificou serem passíveis de resolução, mediante atividades devidamente orientadas. Esta turma apresentava um dos problemas indicados pelas docentes que referi a propósito da escolha do tema da dissertação: alunos com elevado

aproveitamento à disciplina de Português, mas que cometem os mesmos erros constantemente. O que tornava o caso desta turma mais significativo era que parte das falhas que apresentam corresponde a erros com tendência a fossilizar, que necessitavam ser tratados rapidamente de forma a evitar a sua repetição e, conseqüentemente, a sua resistência à correção. Julgo que esta fase da aprendizagem dos alunos era a ideal para trabalharem mais a sua consciência linguística, isto é, considerando que estão no primeiro ano do ensino secundário, era importante que tomassem cada vez mais consciência do uso da língua como forma de acompanhar os objetivos definidos por este nível.

O grupo de Espanhol - língua estrangeira - com que trabalhei foi a turma de 11.º ano, também do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias, composta por 11 alunos, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos. A escolha desta turma deveu-se, sobretudo, ao facto de ser um grupo com bastantes dificuldades de aprendizagem no geral, o que, no caso particular do Espanhol, se traduziu numa quantidade elevada de erros na produção escrita e na incompreensão de estruturas simples da língua. É importante referir que um dos alunos desta turma era de nacionalidade ucraniana, o que provavelmente estava na base da produção de erros distintos daqueles produzidos pelos restantes colegas de nacionalidade portuguesa. Apesar de ser um grupo de nível B1, o seu conhecimento da língua era inferior aos requisitos deste nível de proficiência. Este foi o último ano de estudo da língua para este grupo, daí que, a meu ver, fosse importante superar algumas das falhas reveladas por estes alunos, de modo a conseguirem usar a língua no futuro da forma mais eficaz possível. Creio ser importante salientar que este grupo elegeu Espanhol como língua estrangeira a estudar no secundário - em alternativa ao inglês -, não estando sujeito a exame final da disciplina para a sua aprovação.

II. Estágio

1. Diagnose

O presente projeto de investigação foi desenvolvido a partir de uma diagnose, que incidiu sobre a expressão escrita dos alunos em espaço letivo dedicado à realização de oficinas de escrita. Deste modo, foi possível recolher material linguístico que depois se sujeitou a análise.

Como na fase em que ocorreu a diagnose não estavam ainda definidos os grupos com os quais levar a cabo o projeto, recolhi exercícios de expressão escrita em três das quatro turmas com as quais desenvolvi a minha prática letiva. Todos os documentos recolhidos foram sujeitos a análise, a partir da qual se gerou uma listagem dos erros detetados, para serem posteriormente organizados de acordo com os princípios da taxonomia selecionada.

1.1. Análise de erros em Espanhol Língua Estrangeira

O grupo de alunos de Espanhol com que trabalhei estava integrado numa turma de nível B1, como já referido.

Comecei por fazer a recolha de registos escritos dos alunos em aulas lecionadas por mim. No entanto, como nem sempre os alunos terminaram o exercício de expressão escrita em aula e nem sempre me entregaram o resultado final, foi necessário recorrer, também, ao material linguístico dos testes, que a professora orientadora gentilmente me cedeu.

Depois de ter reunido os registos, fiz uma análise dos erros produzidos pelos alunos, dividindo-os de acordo com a sua frequência de ocorrência na turma e com o nível de resistência à correção, descrevendo-os em seguida.

Os documentos que foram objeto de análise são:

- documento A - o item de produção escrita longa do teste de avaliação realizado pelos alunos a 15 de novembro de 2013, equivalente a um total de seis textos;
- documento B - a produção escrita de uma carta informal, realizada em grupo, durante uma aula supervisionada, equivalente a um total de 3 textos.

O documento A diz respeito a textos sobre normas de sala de aula, construídos a partir de um enunciado que indicava, além do tema e da tipologia textual a produzir, o número mínimo e máximo de palavras. Um destes textos (doc. A 6) é de um aluno de nacionalidade ucraniana e, portanto, os erros cometidos são diferentes dos produzidos pelos colegas, já que para si o português é uma língua estrangeira. Foram encontrados erros pertinentes para este projeto em seis dos textos.

O documento B diz respeito a uma carta informal dirigida a um bisavô, realizada como resposta a uma outra carta desse bisavô, escrita num passado longínquo. O enunciado indicava o tema, o assunto principal que cada grupo deveria desenvolver, os passos obrigatórios para a realização da atividade e o número mínimo e máximo de palavras. Foram encontrados erros pertinentes para este projeto em três dos textos.

Como forma de analisar os erros destes documentos, recorri ao critério linguístico e ao critério etiológico da taxonomia proposta por Graciela Vázquez já referida. Creio que os demais critérios também se poderiam aplicar neste contexto, no entanto, numa primeira instância - e considerando o nível de conhecimento da língua dos alunos -, julgo que estes são os que mais se adequam. Excluí alguns dos tipos de erros destes critérios por não os ter detetado nestas produções, o que não invalida que estes alunos os possam vir a produzir. Os erros de acentuação não foram tidos em consideração, apesar de existirem, assim como os lapsos, resultantes de omissões de letras, já que não são se podem considerar uma ocorrência sistemática.

O resultado da análise dos documentos referidos consta nas tabelas 1 e 2, a seguir apresentados. Trata-se de um quadro de dupla entrada, que permite observar que erros ocorrem em cada um dos documentos considerados. A natureza dos erros encontrados está indicada na tabela, de acordo com a tipologia que se segue:

1. Critério linguístico
 - 1.1. Erros de adição
 - 1.2. Erros de omissão
 - 1.3. Erros de falsa colocação
 - 1.4. Erros de falsa seleção
2. Critério etiológico
 - 2.1. Erros interlinguais
 - 2.2. Erros intralinguais

Documento	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	2.1.	2.2.
Doc. A 1				- el aprendizaje no será <u>la</u> mejor	- no caso	- y iba
Doc. A 2		- tiene que gustar[le]	- para se ser un buen estudiante - tiene que se estudiar diariamente	- muy ruido - la aprendizaje	- cumplidas - naquillo - sabia - emprego	
Doc. A 3				- dando siempre <u>el</u> mejor de nosotros		
Doc. A 4		- [l]os deberes		- la aprendizaje - respetar el profesor - un buen estudiante es lo que - lo profesor	- para hablarnos - para viajarnos - e para nuestra - devemos - pelo profesor - cumple - deve apresentar	- de fuerma ordenada - veer películas
Doc. A 5				- lo chico	- es preciso respetar	
Doc. B 1	- medios del transporte	- podemos ir [a] visitar - vamos [a] viajar		- la agua - la espacio	- atraves - camiñar (x2) - coches voladores que se guian - sapatos	
Doc. B 2		- visitar [a] las personas	- Tienes que nos visitar	- ¿Cómo estáis? (se dirige a una persona, singular)	- evolucionado - evolucionarán - aparellos	- veyan - oyan -dificultades en veer
Doc. B 3		- Voy [a] hablarte				
Total	1	6	3	12	21	6

Tabela 1 - Erros manifestados nas produções dos alunos de Espanhol Língua Estrangeira

Documento	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	2.1.	2.2.
Doc. A 6	- del los alumnos	- de [lo] que hablo - [l]as escuelas - [d]el mundo		- <u>La</u> aprendizajen (x2) - lo español	- aprendizajen (x2) - desenbolber - el nosso raciossinio - muitas (x3) - interessante - extrangeras - obrigatória - cuase - yo preciso de - para aprendermos - muitos - jogos - dibertidos - mostran - probocar - intresse - pela	
Total	1	3	0	3	20	0

Tabela 2- Erros manifestados pelo aluno de nacionalidade ucraniana de Espanhol Língua Estrangeira

De acordo com a informação da tabela 1, pode-se confirmar que os erros produzidos por estes alunos são, maioritariamente, interlinguais, ou seja, erros que surgem por transferência negativa de características da língua materna, o Português. Se se analisar com algum cuidado, é possível verificar que, nalguns destes erros, os alunos fazem uma adaptação de princípio que interiorizaram do espanhol no termo português (exemplos: **naquillo*, **camiñar*).

Ainda no que respeita a erros interlinguais, verifica-se a ocorrência do infinitivo flexionado, admitido em português, mas inexistente no espanhol (*cf.* Doc. A 4). Este erro é muito frequente em portugueses estudantes de Espanhol e, no entanto, se convenientemente tratado, o aluno poderá passar a ter uma consciência linguística mais atenta em relação a este fenómeno e gradualmente desencadear mecanismos de autocorreção que conduzam à sua eliminação.

Seguidamente, os erros em que se observa maior frequência são os de falsa seleção, isto é, erros que revelam conhecimento da estrutura da língua por parte dos alunos mas aplicados de forma incorreta. Observando atentamente os erros registados neste parâmetro pode-se assumir que a maior dificuldade destes alunos se prende com a correta utilização dos artigos, em particular a confusão entre o artigo masculino (*el*) e o artigo neutro (*lo*), a colocação do artigo precedente a um *a*-tónico, e ainda a seleção do artigo ante palavras cujo género difere em espanhol (em relação ao português). A estes últimos atribui-se a designação de heterogénicos.

Continuando a análise deste tipo de erros, pode-se ainda constatar uma ocorrência de um erro de confusão entre o uso de *muy* e *mucho* que, assim como os anteriores, também se manifesta com frequência em produções de estudantes nativos de português e uma ocorrência de importância menor, que poderá ter ocorrido por distração, de seleção errada de número (doc. B 2).

No que concerne aos erros de omissão, foram registadas seis ocorrências. No primeiro caso (doc. A 2), foi omitido o pronome na construção em causa. No segundo (doc. A 4), o aluno omitiu uma letra na construção do determinante. Não se trata de um erro interlingual, de interferência com o português, porque este mesmo estudante utiliza corretamente os determinantes no restante do texto. Aliás, esta situação, muito provavelmente, consistirá numa falta ou lapso, não sendo, portanto, muito relevante. Temos ainda uma situação de omissão da preposição *a*, seleccionada pela construção do verbo *visitar*. Por último, em três destas situações os alunos omitiram a preposição *a* na

construção perifrástica utilizada para expressar futuro *ir + a + infinitivo*. Esta ocorrência, mais uma vez, é comum entre portugueses estudantes de espanhol.

Relativamente aos erros intralinguais, verifica-se que se trata, sobretudo, de erros que se geram, não pelo desconhecimento das características da língua estrangeira, mas por aplicação inadequada de determinados princípios linguísticos reconhecidos pelo aluno. Dado que todas estas são situações isoladas, seria necessário analisar cada uma delas para perceber o que estará na origem da incorreção.

Os erros de falsa colocação (1.3.) dão-se pela distribuição incorreta dos elementos constituintes da frase. Se se atentar nas ocorrências registadas, pode-se concluir que também estes erros surgem por interferência com o português, dado que os alunos recorreram a estruturas que seriam aceitáveis em construções feitas em língua materna.

Por último, temos uma situação isolada de erros de adição. Este aluno, ao acrescentar a letra *-l* à preposição *de*, converte-a numa contração da preposição com o artigo masculino singular *el*. Mais uma vez, este erro poderá ser, na verdade, uma falha ou lapso, já que não se revela sistemático, mas para poder garantir esta hipótese seria necessário analisar mais produções escritas deste aluno.

Optei por isolar os resultados do aluno de nacionalidade não portuguesa, já que alterariam significativamente a leitura da tabela 1. Como se pode verificar na tabela 2, os erros cometidos no documento A 6, apesar de alguns serem comuns aos dos alunos portugueses, dão conta de interferências, já que existe um grande conjunto de erros interlinguais, isto é, erros que surgem como interferência, produzidos pelo emprego de normas do português - língua não materna, neste caso em particular - no espanhol. Ao analisar estes erros, podemos assumir que não são semelhantes aos erros

Dado que não possuo conhecimento algum da língua materna deste estudante, não me é possível detetar erros que se possam gerar por transferência negativa da sua língua materna.

1.2. Análise de erros em Português Ensino Secundário

O grupo de alunos de Português com que trabalhei pertencia ao ensino secundário, concretamente ao 10.º ano, do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias, como já referido.

Os documentos que foram objeto de análise são:

- documento C - a produção escrita de um texto, realizada individualmente, durante uma aula supervisionada, equivalente a um total de dezassete textos;
- documento D - o item de produção escrita longa do teste de avaliação realizado pelos alunos a 30 de maio de 2014, equivalente a um total de vinte e cinco textos.

O documento C foi o resultado de uma atividade de expressão escrita proposta numa aula de Português dedicada ao estudo do texto autobiográfico, mais concretamente *memórias*. Foi pedido aos alunos que, baseando-se num excerto de *As Pequenas Memórias*, de José Saramago, redigissem um texto em que contassem um episódio da sua infância (ficha em anexo). A atividade foi feita em aula. Foram encontrados erros pertinentes para este projeto em seis dos textos.

O documento D inclui a resposta ao item de expressão escrita de um teste de avaliação, no qual era solicitado aos alunos que comentassem uma citação sobre questões ambientais, propondo formas de resolução e prevenção de problemas. Foram encontrados erros pertinentes para este projeto em nove dos textos.

Para a análise dos erros destes documentos, recorri à taxonomia base proposta por Graça Maria Rio-Torto, alterando alguns aspetos de acordo com as necessidades da análise. Ao longo desta análise também foram detetados erros de acentuação. No entanto, optei por não os incluir na tabela já que não tenho intenção de corrigir erros deste tipo, visto que, na minha conceção, o tratamento deste tipo de erros obrigaria a uma abordagem diferente e unicamente dedicada a estes fenómenos. É de referir que também foram detetados erros de concordância. Apesar disso, pelas mesmas razões que referi para os erros de acentuação, optei por não os considerar.

A tabela 3 condensa os erros considerados, tendo em conta a tipologia seguinte:

1. Ortografia

1.1. Grafemáticos

- 1.1.1. Há ≠ à
- 1.1.2. s ≠ z
- 1.1.3. o ≠ u
- 1.1.4. presença/ausência de h
- 1.1.5. ss ≠ c

2. Morfossintaxe

- 2.1. Não distinção entre o clítico e a desinência flexional verbal

Documento	1.1.1.	1.1.2.	1.1.3.	1.1.4.	1.1.5	2.1.
Doc. C 1	- ocorrido à sete anos atrás					
Doc. C 2	- juntávamos à muito					
Doc. C 3		- A briza estava agradável	- derrobou			
Doc. C 4						- visita-mos - almoça-mos - lancha-mos - chega-mos - estava-mos
Doc. C 5						- poderia-mos - queria-mos
Doc. D 1				- averia	- fizecem	- dirigimonos
Doc. D 2						- ajudar-mos
Doc. D 3						- consumir-mos
Doc. D 4						- fazer-mos
Doc. D 5						- deixa-se (se toda a gente do mundo deixa-se de andar)
Doc. D 6						- desligar-mos
Doc. D 7						- preocupar-mos
Doc. D 8						- utilizar-mos
Doc. D 9						- proteger-mos
Total	2	1	1	1	1	16

Tabela 3 - Erros manifestados nas produções dos alunos de Português Ensino Secundário

Analizados os textos, é possível concluir que esta turma revelou, sobretudo, problemas a nível da morfossintaxe, particularmente no que respeita à dificuldade de distinguir o clítico e a desinência flexional verbal.

Considerando as dezasseis ocorrências deste fenómeno, as sete referentes ao documento C correspondem a uma forma errónea de formação do presente do indicativo ou, mais provavelmente, do pretérito perfeito do indicativo, já que o texto solicitava a evocação de uma memória da infância. Se atentarmos nas formações morfossintáticas irregulares dos documentos D, podemos constatar que, sete destes erros são formações agramaticais do futuro do conjuntivo ou do infinitivo pessoal. Considerando que a atividade solicitava que os alunos expressassem conselhos, creio que se tratou do

primeiro caso. Ainda sobre os erros morfosintáticos do documento D, temos dois casos distintos dos restantes. Em D 5, o erro dá-se porque o aluno emprega o clítico - pronome pessoal átono - no lugar da desinência verbal e, por último, no documento D 1 surge uma outra ocorrência em que o clítico é escrito junto à forma verbal, como se se tratasse de uma desinência verbal.

Estes casos revelam que alguns alunos não possuem conhecimentos suficientes sobre morfologia verbal. É de salientar que nalguns dos textos é possível encontrar tanto formações agramaticais como formações corretas do mesmo tempo verbal.

O fenómeno registado em [1.1.1] remete-nos para o comum erro grafemático de indistinção entre as formas *há* e *à*. Nas atividades de expressão escrita desta turma foram registados apenas dois casos. No entanto, creio que outros alunos possuam a mesma dúvida. Em ambas as ocorrências (Docs. C 1 e 2) a contração da preposição *a* com o artigo definido feminino singular *a* são utilizadas no lugar da forma *há* do verbo *haver*.

Os restantes quatro erros registados correspondem a casos isolados que se manifestaram em duas produções de dois alunos distintos. Estes erros revelam que estes dois alunos possuem falhas de aprendizagem que deveriam ter sido sujeitas a remediação numa fase anterior da sua escolarização.

2. Intervenção didática supervisionada

2.1. Fundamentos pedagógico-didáticos

Apesar de a perspectiva de abordagem da análise de erros por mim exposta na primeira parte deste escrito ter um foco dirigido, particularmente, aos erros gerados no processo de aquisição de uma segunda língua, fiz uso dos seus fundamentos como metodologia de trabalho das falhas referentes à língua materna, isto é, recorri aos princípios da análise de erros tanto para o estudo dos erros de Português como para os de Espanhol.

O processo segundo o qual desenvolvi a minha prática foi muito semelhante nos dois grupos selecionados para estudo, apoiando-me, na corrente teórica de S. P. Corder, anteriormente descrita, para ambos.

Considerando o meu interesse privilegiado pelo domínio da didática da escrita, desde logo defini que iria centrar a minha preocupação nos erros resultantes de atividades de expressão escrita, apesar de ter assumido que qualquer uma das turmas que me foram atribuídas possuir problemas de expressão oral. Porém, seguir por esse caminho tornaria este projeto demasiado ambicioso, considerando as circunstâncias em que o estágio se enquadra.

Dado que o tempo para o desenvolvimento deste projeto foi reduzido, tentei eleger os erros que considere mais urgentes e que mais frequentemente surgiam nas produções dos alunos da mesma turma e que, apesar de não se manifestarem em todos os alunos, poderiam constituir dúvida partilhada pela maioria do grupo. Estes critérios foram considerados tendo sempre em consideração o estado de desenvolvimento da língua, seguindo, assim, um dos princípios de pertinência apontados na taxonomia de Sonsoles Fernández (1995), referida inicialmente.

Há que ter em conta que o meu projeto visa avaliar as aprendizagens numa perspetiva formativa, tendo sempre como objetivo último a melhoria da capacidade linguística dos aprendentes.

3. Sequências didáticas supervisionadas

As aulas supervisionadas de ambas as línguas somaram vinte e três tempos letivos de 50 minutos (dez a Português e treze a Espanhol). No entanto, as que estão diretamente relacionadas com o projeto de intervenção desenhado no âmbito do estágio são as que relatarei de modo mais pormenorizado nos pontos seguintes.

3.1. Intervenção didática em Espanhol Língua Estrangeira

A intervenção didática foi construída com base nos erros predominantes, identificados no ponto anterior. A identificação que a análise me proporcionou corresponde a erros habituais, produzidos por alunos portugueses aprendentes de Espanhol, sendo que quase todos surgem, por norma, por interferência com a língua materna. Esta conclusão foi, aliás, corroborada em diálogo com a professora titular da turma, que tem já larga experiência como docente de Espanhol em escolas portuguesas.

Assim, foram desenhadas sequências didáticas orientadas para o tratamento de erros relacionados com o emprego de certas classes de palavras, nomeadamente os *determinantes artículos* (Confusión el/lo; Heterogénicos - palabras cujo género es diferente en portugués e en español; Confusión en la colocación del artículo ante sustantivos femeninos que empiezan por “a” tónica), *preposiciones y adverbios* (Perífrasis “ir a + infinitivo” (olvido de la preposición); Confusión muy/mucho) e *verbos* (uso del infinitivo conjugado, que no existe en español (*hacernos)).

A primeira sequência didática supervisionada dedicada a este projeto ocorreu no final de abril e princípio de maio de 2014. Era composta por três aulas de 50 minutos, concentradas em dois dias. A sequência tinha uma orientação temática, centrada na questão social dos *estereótipos e referentes culturais*. Em situações de lecionação anteriores, apenas tinha sido feita a recolha de material para análise, sem outra implicação mais direta com o tema do relatório.

A primeira das três aulas da sequência foi dedicada à consciencialização dos alunos relativamente à interferência da língua materna na aquisição do Espanhol e ao tratamento dos erros detetados nos documentos recolhidos. Para isto, segui os princípios da pedagogia do erro, já expostos. Os erros selecionados para remediar foram os que a análise a que procedi identificou como os predominantes naquele grupo de alunos. Apesar de apenas esta aula se dedicar à remediação, no plano da escrita, dos erros dos alunos, os fundamentos inerentes à pedagogia do erro foram aplicados em todas as situações de lecionação por mim empreendidas, não só na expressão escrita, mas também na expressão oral.

Elaborei, cuidadosamente, uma ficha de trabalho com os erros selecionados - dividida em três partes principais -, onde consta, para cada um dos erros abordados, uma primeira parte de explicação do erro, seguida de uma segunda parte com exercícios de aplicação (consultar Anexos).

A aula foi iniciada com uma breve explicação da atividade que os alunos iriam realizar. Informei-os de que se tratava de uma ficha onde constavam alguns erros frequentes, detetados em produções escritas da turma, e que, com a realização da ficha e respetiva explicação dos fenómenos, se pretendia diminuir a sua ocorrência, através da interiorização dos fundamentos linguísticos por trás de cada um dos erros. Incentivei os alunos a familiarizarem-se com o conteúdo da ficha antes de iniciar a sua realização, permitindo, assim, que se identificassem com os erros que produzem. É imperativo, em

situações semelhantes, propiciar um ambiente de aprendizagem adequado e descontraído, já que o erro e o ato de errar são assuntos muito sensíveis para os alunos que afetam a sua autoestima.

Seguidamente, procedi à explicação de cada um dos assuntos abordados na ficha, seguindo-se a realização do exercício relativo ao tema e respetiva correção, incentivando a participação dos alunos durante a explicação, de modo a que estes tirassem as suas dúvidas e relacionassem os conceitos em causa com experiências anteriores.

Da ficha de trabalho em questão, fazem parte alguns exercícios que destaco aqui para explicar a natureza e o objetivo para que estavam orientados.

A primeira parte da ficha, sobre *artículos determinados*, consistia na consolidação da distinção entre o artigo *el* e o artigo *lo*. O exercício subjacente (ver, a seguir, figura 1) consistia na reconstituição de texto com preenchimento de espaços em branco. Pretendia-se que o aluno completasse os espaços com a forma correta pondo em prática a regra de emprego dos determinantes explicitada.

Rellena los huecos con la forma adecuada:

- a) España es _____ país de Europa que más agua consume por habitante y día, pero _____ consumo de los hogares no es _____ más elevado.
- b) _____ que más me encanta en España es _____ clima.
- c) _____ pueblo más alto de España no es en Pirineos, sino en Aragón, en _____ municipio de Valdelimares.
- d) _____ bueno de vivir en Madrid es tener todo _____ que necesito muy cerca. Ya _____ peor son los precios y _____ nivel de vida se vuelve más caro.
- e) España es _____ segundo país del mundo con mayor crecimiento en exportaciones, solo superado por _____ Reino Unido.

Figura 1 - Primeiro exercício da ficha de remediação de erros de Espanhol

O exercício relativo aos *Heterogénicos* era semelhante ao anterior.

Ainda sobre *artículos determinados*, foi tido em consideração o erro relativo à *Colocación del artículo ante “a-” tónica*. O exercício sobre este problema (ver, a seguir, figura 2) era composto por duas partes: uma primeira, de identificação de substantivos femininos com *a-* tónico numa lista, e uma segunda parte, que solicitava a criação de uma frase, de modo a utilizar corretamente o artigo, com dois dos substantivos identificados. Deste modo, os alunos foram conduzidos a, inicialmente

detetar palavras que poderiam ser problemáticas, para só depois aplicar corretamente o artigo exigido pela natureza da palavra em causa.

Subraya, en la siguiente lista, los sustantivos femeninos que poseen “a-” tónica. Elige dos y crea una frase para cada uno.

águila	alma	árbol
aula	amor	ama
amistad	ave	arca
hada	arpa	avispa

Figura 2 - Terceiro exercício da ficha de remediação de erros de Espanhol

A segunda parte da ficha, sobre o *uso de preposiciones y conjunciones*, inicia-se com o erro relativo à omissão da preposição *a*, na perífrase “ir a + infinitivo”. O exercício sobre este erro (ver, a seguir, figura 3) solicitava a tradução de português para espanhol de um conjunto de frases que expressavam futuro, obrigando os alunos, assim, a comparar as estruturas de ambas as línguas aquando do emprego da preposição que não é exigida em português.

Traduce las siguientes frases para español.

a) Vamos ganhar a viagem a Madrid, tenho a certeza.

b) Vão necessitar de um guia para conhecer bem a cidade.

c) Ele vai estudar bem os melhores lugares para visitar.

d) Logo que chegue a Madrid vou visitar a Gran Vía

Figura 3 - Quarto exercício da ficha de remediação de erros de Espanhol

O último exercício desta parte, sobre a distinção entre o uso de *muy* e *mucho*, era, uma vez mais, de reconstituição de texto.

A última parte da ficha respeitava a verbos e incluía, apenas, o *uso (inadecuado) del infinitivo conjugado*. Assim como o último exercício apresentado consistia na tradução de frases de português para espanhol. Esta atividade revelou-se demasiado complexa para este grupo de alunos, o que obrigou a um esforço extra de explicação por parte da professora titular da turma.

Aquando da realização da ficha em aula, constatei que trabalhar seis erros numa aula, apesar de simples, revelou-se uma tarefa demasiado ambiciosa. Apenas três foram trabalhados convenientemente por mim nos 50 minutos de aula que tinha planificado para esta ficha, sendo que os restantes, apesar de eu os ter referido brevemente em aula, tiveram que ser novamente trabalhados pela professora orientadora.

Em seguida, foi feita uma nova recolha de registos escritos dos alunos, através de exercícios de expressão escrita, não incluídos na ficha realizada, já que a ficha foi entregue na primeira de três aulas de 50 minutos que compunham uma unidade didática lecionada por mim e a atividade de expressão escrita foi feita na última aula da unidade didática. As fichas de remediação ficaram na posse dos alunos. Também me foram cedidos os registos dos testes de avaliação realizados posteriormente à ficha. Neste teste de avaliação, a professora orientadora incluiu exercícios sobre os erros por mim trabalhados em aula, de modo a, uma vez mais, conferir os resultados da ação didática por mim desenvolvida.

3.2. Intervenção didática em Português Ensino Secundário

No que concerne ao grupo de Português, o processo foi semelhante ao descrito anteriormente. Assim como ocorreu com a turma de Espanhol, fiz uma recolha, inicialmente, de atividades de expressão escrita realizadas em aulas lecionadas por mim e solicitei, igualmente, à docente orientadora os testes de avaliação realizados pelos alunos para poder ter acesso às atividades de expressão escrita.

Seguidamente foi feita uma análise dos erros produzidos pelos discentes nestes registos escritos, isto é, um processo de diagnose, a partir do qual selecionei apenas dois para serem trabalhados em aula: o erro grafemático de indistinção entre *há* e *à* - erro

com duas ocorrências registadas no processo de diagnose - e o erro morfossintático de indistinção entre o clítico e a desinência verbal, em particular a construção irregular referente à construção do futuro do conjuntivo - erro com sete ocorrências registadas no processo de diagnose. Apesar de cada aluno apresentar especificidades na sua escrita, que mereciam particular atenção no sentido de superar as dificuldades apresentadas, fui obrigada a seleccionar os erros cuja ocorrência foi mais frequente no conjunto de todo o material linguístico recolhido.

A redução significativa da quantidade de erros a tratar em aula resultou da experiência que tive com o Espanhol. Considerando que não foi possível analisar cada um dos erros com o detalhe que exigiam, optei por reduzir significativamente os erros com que trabalhar em Português.

O primeiro erro, para além de ter sido um dos que registou mais frequência, creio que não será dúvida exclusiva dos alunos que o cometeram. O segundo também foi seleccionado, como é evidente, pela frequência com que se manifesta nos exercícios de expressão escrita recolhidos. Contudo, optei por deixar de parte a forma errónea de formação do presente e do pretérito perfeito do indicativo visto que poderia gerar alguma confusão se fossem os dois fenómenos tratados simultaneamente, já que se tratam de construções agramaticais bastante próximas. Os erros seleccionados foram apresentados à professora titular da turma, que concordou com a sua remediação.

A sequência didáctica supervisionada ocorreu em 13 junho de 2014. Tratou-se de uma aula 50 minutos, isolada e não prevista, gentilmente cedida pela professora orientadora.

Concebi, a partir dos dois erros indicados, uma ficha de trabalho com uma estrutura semelhante à ficha criada para a turma de Espanhol, constituída por duas partes, uma referente a cada erro, que por sua vez se dividem em dois: uma primeira parte de explicação do erro e uma segunda parte composta por exercícios de aplicação sobre o erro em causa.

A aula iniciou com uma breve explicação da minha parte dos motivos que originaram a ficha de trabalho que iriam realizar. Dado que a maioria das horas letivas que tive com a referida turma havia sido numa fase inicial do estágio, estes não estavam a par do meu projeto de investigação. No que concerne ao conteúdo da ficha, comecei por perguntar aos alunos se a distinção entre as formas *há* e *à* gerava algum tipo de dúvida e muitos dos alunos que não cometeram - por não se ter proporcionado - este

erro nas suas atividades escritas responderam afirmativamente. Passei à leitura e explicação do quadro presente na ficha, os alunos realizaram os exercícios sobre este erro e corrigimo-los em conjunto, registrando as respostas no quadro. Para o segundo e último erro considerado na ficha, procedi de forma semelhante.

O primeiro exercício da ficha é de reconstituição de texto. Com isto era pedido ao aluno que completasse os espaços vazios com a forma *há*, do verbo *haver*, ou com a contração da preposição com o artigo, *à*, formulações estas exigidas pelas características da frase.

O segundo exercício (ver, a seguir, figura 4) centrava-se nas diversas aceções subjacentes ao verbo *haver* - passar, ocorrer e existir. Pretendia-se que o aluno criasse frases em que utilizasse o referido verbo com os diferentes significados indicados.

2. Constrói uma frase em que utilizes o verbo *haver* com o significado de:

- a) Passar
- b) Ocorrer
- c) Existir

Figura 4 - Segundo exercício da ficha de remediação de erros de Português

O terceiro e último exercício da ficha, referente à construção do futuro do conjuntivo, consistia, tal como o primeiro, no preenchimento de espaços em branco. Esta atividade, no entanto, revelou-se bem mais complexa para os alunos do que aquilo que eu previa.

2. Com ou sem hífen?

Utilizarmos ou *utilizar-mos*? Em determinados verbos o uso ou ausência de hífen pode fazer toda a diferença, mas como podemos saber quando utilizar uma ou outra forma?

No primeiro caso apresentado, a forma *utilizarmos* poderá ser a 1ª pessoa do plural do futuro do modo conjuntivo ou do infinitivo pessoal. Repara:

<u>Futuro do conjuntivo</u>	<u>Infinitivo pessoal</u>
quando eu utilizar	eu utilizar
quando tu utilizares	tu utilizares
quando ele utilizar	ele utilizar
quando nós utilizarmos	nós utilizarmos
quando vós utilizardes	vós utilizardes
quando eles utilizarem	eles utilizarem

Já a forma *utilizar-mos* não existe, apesar de esta e outras formulações semelhantes se verificarem regularmente na escrita.

Figura 5 - Explicação do segundo erro da ficha de remediação de erros de Português

1. As seguintes frases foram adaptadas de textos produzidos pela turma.

Completa os espaços com as formas adequadas.

- a) Se todos _____ (ajudar) a proteger o ambiente, talvez o planeta recupere.
b) Ao _____ (consumir) menos energia podemos ajudar o planeta.
c) Por vezes as pessoas nem se apercebem, mas ao _____ (fazer) o mínimo já estamos a ajudar.
d) Não faz sentido nenhum não nos _____ (preocupar) com a nossa própria casa.
e) Precisamos de nos unir para _____ (proteger) o nosso ambiente.
f) Se _____ (desligar) a tomeira enquanto lavamos os dentes ou _____ (tomar) duchas em vez de banhos de imersão podemos poupar água.
g) Atitudes simples como _____ (alterar) o nosso meio de transporte e _____ (reciclar) em vez de _____ (atirar) o lixo para o chão podem fazer a diferença.

Figura 6 - Terceiro exercício da ficha de remediação de erros de Português

O exercício (figura 6) foi construído a partir de frases produzidas pelos alunos da turma nos registos escritos por mim recolhidos e solicitava o preenchimento dos espaços com as formas adequadas. Considerando a explicação dada na ficha e a minha exposição em aula, em que frisei repetidamente que não estava correta a forma hifenizada à qual tinham recorrido alguns dos elementos da turma nos seus textos, julguei que seria bastante óbvio como resolver o exercício subjacente a este erro.

Porém, ainda assim, alguns alunos solicitaram a minha ajuda na resolução do exercício. Tal como os demais exercícios, este foi corrigido entre todos, sendo que, no momento de correção, apesar das dúvidas e hesitações anteriores, não surgiram quaisquer dúvidas.

Para finalizar o processo, foi feita uma nova recolha de registos das produções dos alunos através de uma atividade de expressão escrita, adaptada de um exame nacional adaptado da 2ª fase da Prova Escrita de Português de 12º ano de 2007. Esta requeria uma reflexão dos alunos a partir de uma citação sobre o modo como a música e os filmes influenciam aquilo que somos.

É ainda de referir que as fichas entregues não foram recolhidas, isto é, após a realização das fichas pelos alunos e da sua correção em aula, estas não foram devolvidas e, por conseguinte, não voltei a ter acesso às mesmas.

O dia em que a ficha foi realizada em aula poderá ter condicionado o resultado da atividade. Apesar de os alunos se terem mostrado recetivos e colaborado com o processo, o facto de esta fase ter sido levada a cabo no último dia de aulas revelou-se uma condicionante, resultando num grupo um pouco impaciente e propenso a distrações. Como já foi referido, vi-me forçada a alterar a turma com a qual trabalhar a duas semanas da conclusão do ano letivo, daí que não tenha sido possível realizar a atividade num dia mais conveniente.

Há que ter em consideração que quando trabalhamos erros com nativos da língua, a fronteira entre erro e falha torna-se mais ténue. O que distingue estes dois fenómenos é, sobretudo, a sistematicidade com que ocorrem, sendo que, muitas das vezes, os alunos utilizam quase indistintamente a formulação correta e a errada.

4. Avaliação das aprendizagens dos alunos

As aprendizagens dos alunos relacionadas com os erros trabalhados nas minhas aulas supervisionadas, com base na metodologia já descrita, foram objeto de avaliação ao longo do ano através do método de observação direta, mas também pela comparação de resultados em atividades de expressão, como irei descrever em seguida.

4.1. Resultados da intervenção didática em Espanhol Língua Estrangeira

Relativamente à disciplina de Espanhol, houve preocupação por parte da professora titular da turma, minha orientadora de estágio, em inserir, no último teste de avaliação realizado pelos alunos, em 30 de maio de 2014, um item em que incluía alguns dos erros propostos na minha intervenção didática (ver, na figura 7, o item 6 do teste). Desta forma, foi possível verificar se os alunos tinham consolidado as aprendizagens relativas aos conteúdos expostos na aula.

- 6. Completa las frases con las palabras adecuadas: (10 puntos)**
- 6.1. La palabra “caballo” se escribe con _____ “b”.
 - 6.2. Debes hacer _____ que te digo.
 - 6.3. _____ paisaje es muy bonito.
 - 6.4. Me gusta _____ agua fría.
 - 6.5. Mis alumnos son _____ simpáticos y listos.
 - 6.6. Yo tengo _____ alumnos en secundaria.
 - 6.7. No me gusta ir a conciertos a causa de _____ muchedumbre.
 - 6.8. Ayer le hicieron a Gabriel _____ homenaje muy bonito.
 - 6.9. Vi un bolso bien chulo. Me _____ compraré.
 - 6.10. _____ árboles muy alto.

Figura 6 - Exercício extraído do teste de avaliação da turma de Espanhol

Apesar de não ter tido acesso à resolução do exercício pelos alunos, a professora orientadora facultou-me a cotação dos resultados obtidos pelos alunos (ver, em seguida, figura 8), a partir da qual se pode verificar o grau de acerto da turma no item em questão.

	Item 6 (máx. 10 pontos)	Pontuação total da prova (200 pontos)
N.º 1	9	155
N.º 2	5	95
N.º 3	6	109,5
N.º 4	9	130
N.º 5	7	85
N.º 6	4	80,5
N.º 7	10	171
N.º 8	10	132
N.º 9	8	150,5
N.º 10	8	130
N.º 11	5	100

Figura 8 - Resultados obtidos pelos alunos no item 6. da ficha de avaliação sumativa de Espanhol

Deste modo, é possível concluir que toda a turma, com exceção do aluno colocado na posição seis da grelha, conseguiu acertar em, pelo menos, 50% dos espaços em branco do exercício. O único caso em que não se verificou o acerto em metade das respostas corresponde ao aluno de nacionalidade ucraniana indicado na caracterização da turma e distinguido na fase de diagnose. Como seria de esperar, os exercícios de remediação não surtiram o mesmo efeito neste aluno, já que as estratégias por ele utilizadas na aquisição do Espanhol são distintas das que foram ativadas pelos restantes colegas de turma. É de salientar que dois dos alunos tiveram a cotação máxima no exercício e ainda ressaltar o caso do aluno número 5, que apesar de não ter obtido um resultado positivo no teste, teve um acerto de 70% no referido exercício. Pressupõe-se que a maioria destes alunos foi capaz de assimilar as aprendizagens inerentes ao processo de remediação.

Para além do referido exercício do teste de avaliação, também se pôde analisar o conteúdo da atividade de expressão escrita realizada depois da aula de remediação de erros, bem como o exercício de expressão escrita do referido teste de avaliação.

Assim, nesta fase, os documentos que foram objeto de análise foram os seguintes:

- documento E - a produção escrita de um texto, realizada individualmente, como trabalho de casa da aula supervisionada de 14 de março de 2014, equivalente a um total de seis textos.

- documento F - o item de produção escrita longa do teste de avaliação realizado pelos alunos a 30 de maio de 2014, equivalente a um total de onze textos.

O documento E foi o resultado de uma atividade de expressão escrita proposta como trabalho de casa numa aula dedicada ao estudo de *estereótipos e referências culturais*. Foi pedido aos alunos que redigissem um texto em que falassem sobre Portugal, dirigidos a um estrangeiro, de forma a não transmitir uma imagem estereotipada do país. Em apenas dois dos seis textos, foram detetados erros dos que foram sujeitos a tratamento.

O documento F consiste na resposta ao item de expressão escrita de um teste de avaliação, no qual era solicitado aos alunos que referissem vantagens e desvantagens do uso do telemóvel.

Em ambos os documentos, optei por pôr de parte as produções do aluno de nacionalidade diferente pelas razões já mencionadas.

Nesta análise apenas foram registados os erros relativos que foram sujeitos a remediação.

Legenda da tabela:

1. Critério linguístico
 - 4.2. Erros de adição
 - 4.3. Erros de omissão
 - 4.4. Erros de falsa colocação
 - 4.5. Erros de falsa seleção
5. Critério etiológico
 - 5.1. Erros interlinguais
 - 5.2. Erros intralinguais

Documento	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	2.1.	2.2.
Doc. E 1				- el que permite		
Doc. E 2				- Portugal es mucho acolledor	- visitaren	
Doc. F 1				- lo lugar - lo tiempo		
Doc. F 2				- el rutina - el muñeca		
Doc. F 3					- haablarmos - sacarmos - criarmos - salirmos	
Doc. F 4				- lo movile	- olvidarmos	
Doc. F 5				- lo telefono móvil		
Total	0	0	0	8	6	0

Tabela 4 - Erros manifestados nas produções dos alunos de Espanhol Língua Estrangeira após a aplicação da ficha de remediação de erros

Como se pôde verificar, em relação ao documento E, apenas dois alunos cometeram erros que haviam sido alvo de tratamento por meio da ficha de remediação de erros. Já no documento F, foram registadas ocorrências dos erros tratados em cinco dos elementos da turma.

Os erros produzidos, como se pode verificar, na sua maioria, são relativos ao emprego do infinitivo flexionado. O aluno que cometeu o maior número de erros deste tipo (doc. F 3) foi o mesmo que, na fase de diagnose (doc. A 4), cometeu este mesmo erro. Seria, portanto, importante insistir com este aluno acerca deste problema.

Foram detetados, também, erros de confusão entre o artigo *el* e *lo* e uma ocorrência de confusão entre *muy* e *mucho*. Optei por registar também o erro registado no documento F 2, que não se verificou anteriormente, de confusão de género, em que o aluno em causa atribuiu artigos masculinos a palavras de género feminino. Estes erros, visto não terem surgido na fase de diagnose, apesar de se relacionarem com outros problemas de artigos tratados durante o processo, poderão ser o reflexo de um fenómeno de hipercorreção.

Considerando os resultados analisados, creio que é possível afirmar que os exercícios de remediação de erros surtiram efeito nas produções linguísticas deste grupo, dado que se deu uma redução da frequência dos erros seleccionados. No entanto, para garantir que a ficha e o tratamento feito foi realmente eficaz, talvez fosse necessário analisar mais produções escritas.

4.2. Resultados da intervenção didáctica em Português Ensino Secundário

No que respeita à disciplina de Português, dado que a aula dedicada à remediação de erros foi a última aula do ano, o único material recolhido que me permite comparar com os resultados anteriores são os textos resultantes da atividade de expressão escrita por mim solicitada, produzidos imediatamente após a realização da ficha em questão.

O documento que foi objeto de análise foi:

- documento G - a produção escrita de um texto, realizada individualmente em aula a 13 de junho de 2014, equivalente a um total de vinte e cinco textos.

O referido documento contém o resultado de uma atividade de expressão escrita proposta na já referida aula não prevista. Foi solicitado aos alunos que redigissem um texto de opinião acerca da influência dos livros, filmes e músicas em cada um de nós. Na totalidade dos textos recolhidos, foram detetados erros dos que foram sujeitos a tratamento em apenas um deles.

Legenda da tabela:

1. Ortografia

1.1. Grafemáticos

1.1.1. Há ≠ à

1.1.2. s ≠ z

1.1.3. o ≠ u

1.1.4. presença/ausência de h

1.1.5. ss ≠ c

2. Morfossintaxe

2.1. Não distinção entre o clítico e a desinência flexional verbal

2.2.

Documento	1.1.1.	1.1.2.	1.1.3.	1.1.4.	1.1.5	2.1.
Doc. G 1	- encontrar há frente					
Total	1	0	0	0	0	0

Tabela 5 - Erros manifestados nas produções dos alunos de Português Ensino Secundário após a aplicação da ficha de remediação de erros

É importante referir que, apesar de apenas um aluno ter cometido erros dos que foram sujeitos a remediação, os restantes elementos utilizaram nos seus textos, efetivamente, as formas corretas dos erros tratados em aula.

Tal como referi para o caso do Espanhol, talvez fosse necessário analisar mais produções escritas destes alunos para verificar se os erros foram mesmo corrigidos, no entanto, creio que estes resultados são um indicador positivo, já que alunos que nas suas produções iniciais cometeram os erros identificados, conseguiram, após a ficha, utilizá-los eficazmente.

5. Apreciação dos alunos relativamente à metodologia utilizada

Como forma de compreender melhor a receptividade dos alunos em relação ao processo desenvolvido com eles em torno dos erros, pedi aos alunos da turma de Espanhol que redigissem um curto texto de apreciação sobre o processo de trabalho desenvolvido. Para a opinião requerida, os alunos teriam de atender, sobretudo, a dois critérios: o da eficiência da metodologia na sua aprendizagem e o da pertinência dos conteúdos selecionados para tratamento. Foi dito aos alunos que deveriam ponderar se se tratou de uma atividade proveitosa para a sua evolução e se sentiram que passaram a ter uma maior consciência linguística face aos fenómenos analisados.

Foi ainda dado espaço para que os alunos sugerissem aspetos de melhoria no procedimento pedagógico levado a cabo.

Dos textos de opinião obtidos, extraí os excertos que se seguem por constituírem uma ilustração significativa de perceção dos alunos relativamente à metodologia utilizada:

- «Há muitos destes problemas em que eu consigo usar as formas adequadas apenas por instinto. Mas isso nem sempre é bom. O melhor é que tenhamos sempre consciência do que estamos a fazer, por isso acho que esta ficha é uma grande ajuda.»

- «Esta ficha foi bastante esclarecedora para mim uma vez que me anulou algumas dúvidas e confusões que tinha principalmente em utilizar corretamente os artigos “el o lo”, entre outras casos que a mim me deixavam muito na dúvida.»

- «Na minha opinião, esta ficha formativa foi bastante útil. Permitiu que esclarece-se algumas dúvidas que tinha já algum tempo o que irá fazer com que melhore a minha escrita na disciplina de Espanhol. É também um ótimo instrumento de estudo, que irei certamente utilizar para estudar para a disciplina em questão.»

Apesar de ter recebido *feedback* positivo em relação à atividade por parte da turma de Português, com quem tive a oportunidade de trocar impressões após a realização da ficha, por falta de tempo, não foi possível solicitar aos alunos que o registassem por escrito a sua apreciação face à abordagem pedagógica em causa.

Conclusão

O projeto de pesquisa-ação-reflexão levado a cabo no ano letivo 2013/2014 permitiu o desenvolvimento de competências em dois planos diferentes. No plano pedagógico-didático, que envolveu o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com os quais trabalhei, esta experiência foi uma mais-valia, por duas razões: por um lado, esses alunos desenvolveram a consciência de algumas insuficiências de aprendizagem que foram supridas; por outro lado, aprenderam a lidar com o erro de modo positivo e construtivo, com base na convicção que erro e acerto são fenómenos inerentes ao processo de aprender. No plano da formação de professores, que abrangeu a prática profissional supervisionada, posso garantir o benefício do aprofundamento teórico-prático deste tema, visto que me obriguei a assumir uma perspetiva do ensino com a qual até agora não tinha tido contacto.

O erro é uma realidade de tal modo indissociável da existência humana que, por vezes, nos passa inadvertida. O seu uso inconsciente como recurso no ensino é inegável, contudo, a sua abordagem e utilização de forma consciente revela-se mais complexa do que aquilo que se poderia imaginar.

Algo importante a salientar, antes de mais, é que as duas turmas com as quais trabalhei se mostraram disponíveis em colaborar e cooperaram com o trabalho desenvolvido, até porque, a dada altura, se aperceberam do interesse do trabalho proposto.

No que concerne ao projeto em si, apesar de só ter sido possível aplicar a abordagem proposta uma única vez em cada uma das turmas pôde-se constatar, por comparação do material escrito recolhido, alguma evolução entre o processo de diagnose e a fase final do projeto.

No caso particular do grupo de Espanhol, os alunos, de uma forma geral, conseguiram superar os erros tratados na ficha de remediação de erros. No entanto, seria necessário, considerando os resultados, insistir um pouco mais na questão verbal dos infinitivos flexionados e na utilização dos artigos definidos. Creio que o fator que possa estar na base da não remediação totalmente eficaz destes erros se prenda com o facto de ter seleccionado seis erros para trabalhar, que se revelaram demasiados para o tempo disponível.

Com o grupo de Português, apesar de as circunstâncias em que a atividade se desenvolveu não terem sido as mais propícias, os resultados finais foram bastante satisfatórios. Para verificar se, efetivamente, os erros sujeitos a tratamento foram superados, talvez fosse necessário fazer um controlo contínuo das produções escritas dos alunos. Refiro isto porque a atividade de expressão escrita que utilizei para comparar com os erros cometidos na fase de diagnose, visto ter sido realizada imediatamente após a realização da ficha de remediação, pode ter sido condicionada por essa mesma proximidade entre os dois passos.

Visto que, para Espanhol, a quantidade de erros analisados se verificou demasiada, reduzi significativamente a quantidade de erros para trabalhar em Português. No que respeita aos resultados obtidos por este grupo, fiquei agradavelmente surpreendida com a quantidade mínima de erros cometidos e com o caso particular de alguns alunos, que até à realização da ficha de remediação empregavam sucessivamente a forma errada do futuro do conjuntivo/infinitivo pessoal, mas que não o fizeram no exercício de expressão escrita pós-tratamento.

A inclusão das atividades de remediação em unidades didáticas estruturadas resulta numa melhor receptividade por parte do grupo. Com a turma de Espanhol foi possível fazê-lo, visto que iniciei o processo mais cedo. Já com a de Português, devido a imprevistos, não me foi possível estruturar uma unidade didática em torno das atividades, resultando numa atividade isolada, realizada numa aula não planeada. No entanto, apesar de os alunos, inicialmente, oferecerem alguma resistência, após terem compreendido o propósito da realização da ficha e os seus objetivos, revelaram-se atentos, interessados e cooperantes.

Parece-me importante ressaltar que os alunos de ambos os grupos, durante todo o processo, desde a recolha dos registos escritos à realização da ficha de remediação de erros, estiveram cientes da relação dos vários passos com o meu tema de dissertação de mestrado.

Comparando o trabalho desenvolvido nas duas línguas, considero que me foi mais desafiador integrar o tema nas aulas de Português, sobretudo pela obrigação de cumprimento do programa. O programa de Espanhol permitiu a inserção das atividades, em particular da ficha de tratamento, com maior facilidade, tendo sido possível, inclusive, utilizar os erros trabalhados na ficha de remediação de erros como matéria para o último teste de avaliação. Com isto não pretendo, de todo, afirmar que tal não

seria possível em português, mas sim salientar que, em termos práticos, este tipo de abordagem de tratamento de erros me parece menos complexo integrar em aulas de língua estrangeira do que em aulas de língua materna.

Uma outra questão que poderia ter sido feita de forma diferente relaciona-se com a quantidade de vezes que me foi possível criar este tipo de fichas e realizá-las com os alunos. Como foi possível compreender ao longo deste trabalho, apenas consegui aplicar as fichas de remediação uma vez por turma ao longo de todo o ano letivo, no entanto, creio que o ideal, a meu ver, seria repetir, pelo menos, duas vezes ao longo do ano. Uma primeira fase de diagnose a realizar no início do ano, de forma a compreender o estado das aprendizagens dos alunos, que resultaria numa primeira ficha de remediação de erros a aplicar ainda no primeiro período, seguida de uma segunda fase de diagnose resultante das produções dos alunos realizadas até, sensivelmente, ao primeiro teste do segundo período e uma posterior avaliação das aprendizagens já numa fase final do ano letivo, no 3º período, de modo a perceber o percurso dos alunos e a evolução resultante deste processo. Esta proposta poderia ser alterada conforme as necessidades da turma e disponibilidade do docente, que ao longo do ano insistiria, obrigatoriamente, numa abordagem positiva do erro, conduzindo os alunos no sentido de diminuir as suas inibições e as habituais posturas defensivas.

Isto permitiria um trabalho contínuo do problema por parte dos alunos, possibilitando um aumento gradual do nível de dificuldade dos erros a remediar, e seria possível constatar, de forma mais evidente, o progresso dos alunos.

Há que ter bem presente que esta abordagem do erro exige bastante quer do professor, que é responsável por orientar todas as fases do processo e criar os instrumentos de remediação mais eficazes de acordo com as características do grupo, quer do aluno, do qual se espera uma predisposição para alterar a sua perspetiva sobre o erro e uma atitude ativa e consciente de modo a que as estratégias empregues no sentido de corrigir os erros se revelem eficazes na sua aprendizagem. É necessário, portanto, que o aluno assuma a sua responsabilidade no processo, de modo a desenvolver um trabalho cada vez mais autónomo no que respeita à sua evolução cognitiva. O professor, apesar de ser um elemento indispensável, apenas pode guiar o aluno de acordo com os indicadores que este lhe transmite. Se o aluno não estiver predisposto a colaborar no processo, os resultados não serão positivos.

No que concerne a aspetos que condicionaram o desenvolvimento do projeto, tenho que referir a questão do tempo. Apesar de nos serem atribuídas dez aulas para lecionarmos em cada uma das línguas, a obrigatoriedade de cumprimento do programa e os imprevistos associados a reuniões impediram-me de levar a cabo o projeto nos moldes em que o tinha configurado inicialmente. Não afetou a intervenção didática em Espanhol, mas condicionou e obrigou a alterações de última hora no que respeita à intervenção didática em Português. A minha ideia inicial era trabalhar, não com a turma de 10º ano com a qual desenvolvi o projeto, mas sim com uma outra de 11º ano, no entanto, questões associadas aos exames nacionais e à necessidade de lançar notas no período em causa, alterou a calendarização das minhas aulas supervisionadas. Estou ciente de que este tipo de situação é importante e útil para a minha formação e creio que consegui assumir uma atitude assertiva perante a situação configurada, obtendo resultados muito semelhantes aos esperados inicialmente.

Teria sido interessante examinar textos de uma turma de 11º e outra de 12º ano com características semelhantes à turma de 10º ano de Português envolvida no estudo de modo a verificar se, efetivamente, tal como referiam os docentes da disciplina, os mesmos erros se manifestam ao longo dos três anos que compõe o ensino secundário.

Uma outra questão que surgiu ao longo deste projeto foi a possibilidade de recorrer ao laboratório gramatical como método de tratamento dos erros, contudo, recorrer a esta estratégia no decorrer deste projeto de investigação revelar-se-ia demasiado ambicioso para o tempo disponível.

Analisando, já com alguma distância, a totalidade do processo que envolveu este projeto de investigação, é possível afirmar que o tema que inicialmente se assumia como sendo pouco claro, alvo de pouco estudo, pelo menos do que respeita a produções nacionais, rapidamente se estruturou, assumiu a sua forma, tornou-se cada vez mais claro e concebível e, no final, originou resultados positivos, não só para os alunos, que conseguiram superar alguns dos seus erros, por muito inconscientes que fossem da sua existência, mas também para mim, que enquanto docente adquiri experiência e consegui aplicar uma proposta pedagógica muito interessante e repleta de potencialidades didáticas.

Espero que no decorrer da minha futura carreira docente me seja possível estudar e explorar ainda mais as possibilidades que a pedagogia do erro oferece.

Bibliografia

Alba Quiñones, V. (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: Algunas cuestiones metodológicas. In *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, pp. 1-16. Acedido em 29 de março em: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5316e9a63dc81.pdf.

Beckett, S. (1984). *Worstward Ho*. Acedido em 8 de agosto de 2014 em: <http://pt.scribd.com/doc/22768467/Worstward-Ho-by-Samuel-Beckett>.

Bueno González, A. (1992) *apud* Alba Quiñonez (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: Algunas cuestiones metodológicas. In *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, pp. 1-16. Acedido em 29 de março em: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5316e9a63dc81.pdf.

Cassany, D. *apud* Gomes, A. (2006). *Ortografia para todos: Para (ensinar a) ensinar a escrever sem erros*, Porto: Porto editora.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA. Acedido em 10 de dezembro de 2013 em: <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88>.

Corder, S. P. (1985). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

Davis, C e Espósito, Y.L. (agosto de 1990). Papel e função do erro na avaliação escolar”. In *Caderno de Pesquisa*, nº74, pp. 71-75. Acedido em 10 de dezembro de 2013 em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15741990000300009&script=sci_arttext.

Espiñeira Caderno, S. & Caneda Fuentes, L. (1998). El error y su corrección. In

Jiménez Juliá, T.; Aldrey Losada, M. C.; Márquez Caneda, J. F. (coord.) *Actas do IX Congresso Nacional de ASELE*. Santiago de Compostela: Editorial Difusión. Centro Virtual Cervantes. Acedido em 29 de março de 2014 em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0476.pdf.

Fernández, S. L. (1995). “Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera”. In *Didáctica*, nº 7, pp. 203-216. Madrid: Servicio de Publicaciones UCM. Acedido em 29 de março de 2014 em: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9595110203A/20051>.

Fernández, S. L. (2001). *Programa de Espanhol - Nível de iniciação - 10º Ano Formação Específica - Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*. Ministério da Educação. Acedido em 18 de outubro de 2013 em: <http://www.dgdc.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2&>.

Fernández, S. L. (2002). “Los errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y superación”. In *XI Encuentro práctico de profesores Ele*. Barcelona: Editorial Difusión. Acedido em 29 de março de 2014 em: <http://www.encuentro-practico.com/pdf/fernandez.pdf>.

Fialho, M. S. e Izco, T. M. (2009). *Programa de Espanhol – Nível de Continuação 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade*, Ministério da Educação. Acedido em 23 de julho de 2014 em: <http://www.dgdc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=143>.

Fonseca, F. I. (1994). “A urgência de uma pedagogia da escrita”. In *Gramática e Pragmática, Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora, pp. 147-176.

Galisson, R. *apud* Gomes, A. (2006). *Ortografia para todos: Para (ensinar a) ensinar a escrever sem erros*, Porto: Porto editora.

Gomes, A. (2006). *Ortografia para todos: Para (ensinar a) ensinar a escrever sem erros*, Porto: Porto editora.

Lamy, A. *apud* Gomes, A. (2006). *Ortografia para todos: Para (ensinar a) ensinar a escrever sem erros*, Porto: Porto editora.

Lataste, D. (janeiro de 2012). “Se tromper en public ». In *Cahiers Pedagogiques*, n°494, pp. 25-26.

Peleyán, C. *apud* Gomes, A. (2006). *Ortografia para todos: Para (ensinar a) ensinar a escrever sem erros*, Porto: Porto editora.

Pereira, M. A. (2012). *O código de correção como ferramenta para a promoção da autocorreção e autonomia do aluno no Ensino Básico*, Tese de Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Acedido em 02 de agosto de 2014 em: http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/72240/2/tese_mestrado_martapereira_codigo000223366.pdf

Pinto, M. da G. (1997). “A ortografia e a escrita em crianças portuguesas nos primeiros anos de escolaridade”. In Revista da Faculdade de Letras do Porto *Línguas e Literaturas*, vol. XIV, pp. 7-58. Acedido em 23 de julho de 2014 em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2748.pdf>.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (PCIC)*. Madrid: Instituto Cervantes - Biblioteca nueva. Acedido em 18 de outubro de 2013 em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/.

Reis, C. *et alli* (2009). *Programa de Português do ensino básico*, Ministério da educação. Acedido em 23 de julho de 2014 em: <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=47#i>.

Rio-Torto, G. M. (1998). “Para uma pedagogia do erro”. In *Didáctica da língua e da literatura. vol. I. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina & ILLP-FLUC, pp. 595-618.

Santos, L. (2002). “Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?”. Ministério de Educação. Departamento do Ensino Básico, 2002. Acedido em 10 de dezembro de 2013 em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4884>.

Seixas, J. et al. (2001). *Programa de Português - 10.º, 11.º e 12.º anos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*, Ministério da Educação. Acedido em 25 de outubro de 2013 em: <http://www.dgdc.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2&>.

Sibila, M. C. C. (2012). “O erro e a avaliação da aprendizagem: concepções de professores”. Londrina: [s. n.]. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Estadual de Londrina. Acedido em 10 de dezembro de 2013 em: http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012_-_sibilia_miriam_cristina_cavenaghi.pdf.

Souza, N. A. et al. “O erro e a avaliação da aprendizagem: as concepções de professores e alunos”. Acedido em 10 de dezembro de 2013 em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/coloquiointernacional/article/download/1282/644>.

Torre, S. de la (2007). *Aprender com os erros: o erro como estratégia de mudança*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.

Vázquez, G. (1992) *apud* Alba Quiñonez (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: Algunas cuestiones metodológicas. In *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, pp. 1-16. Acedido em 29 de março em: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5316e9a63dc81.pdf.

Anexos

Anexo I

Documento A1

7. En clase los alumnos deben cumplir ~~con~~ las normas. Normas esas que son fundamentales para un buen funcionamiento de la clase. Algunas de los ejemplos ^{de estas} destas mismas normas son la puntualidad de los alumnos, no hablar todas las personas al mismo tiempo y el cumplimiento de todas las tareas por parte de los alumnos. Si estas y otras normas no son cumplidas entonces el aprendizaje no será ^{el} la mejor ^o y iba a ser peor.

basarse en los resultados de los alumnos.

base en los resultados de los alumnos. ~~Así como el alumno que es siempre~~
Los requisitos del buen estudiante ~~son aquellos que son~~
puntual, que cumple con sus obligaciones y normas en clase, que hace todas
las tareas que el profesor pide y que estudia todos los días la materia dada
en clase. Bien que el requisito de un buen alumno es tener ⁴ éxito, ~~pero~~
en mi opinión es lo más complicado.

i El aprendizaje de lenguas extranjeras es fundamental! Tanto para un buen alumno como para otra persona sea ella nueva o de más edad. Es importante ^{en el} caso de los alumnos a causa de la dificultad y también por mejorar su conocimiento. Más ^{pero} es importante para todas las personas pues podemos comunicarse con extranjeros y cuando vamos a viajar es más fácil. Por lo tanto aconsejo ^y todas las personas a aprender idiomas!

Anexo II

Documento A2

7) Las reglas de clase son pocas sea cumplidas pues sin normas las clases serían muy poco estructuradas, con ^{mucha} ~~mucho~~ ruido, entre otras cosas como más que nos ^{quitan} ~~hacen~~ la concentración para la materia. Por eso ~~se son~~ un buen estudiante tiene que ~~se~~ estudiar diligentemente, llegar siempre temprano, muy importante también estar atento y concentrado en las clases y no olvidar que un buen estudiante cumple las normas de clase y tiene que gustarle y tener motivación ^{en aquello} ~~acuerdo~~ que le da.

El aprendizaje de lenguas extranjeras es muy importante también. ~~Hay~~ en día, solo una persona que tenga muchos estudios y ^{sabe} ~~sabe~~ muchas lenguas tiene un buen ^{empleo} ~~empleo~~ y una vida más tranquila y buena.

Anexo III

Documento A3

7.

Algunos piensan que las normas de clase no deberían existir. Pero yo no. Si no ~~se~~ hubieran normas de clase, entonces ~~se~~ jamás iríamos poder aprender algo en clases sin ~~ese~~ esas aburridas normas ^{que} ~~se~~ hacen que una clase ~~vaya~~ ^{Imagínense} bien. ~~Imagínense~~ en una una clase en la que todos podrían hablar al mismo tiempo y hacer lo que querían. Si fuera ~~asi~~ así, sería divertido, pero ~~se~~ nadie se iba a entender y sería mucha confusión.

Para que se sea un buen estudiante, creo que lo más importante es tener la curiosidad para conocer y descubrir cosas nuevas, querer aprender y tener un sueño. Porque si tenemos un sueño, entonces nos ~~esforzamos~~ ^{esforzamos} por conseguir hacerlo y trabajamos más y mejor, dando siempre ~~el~~ ^{lo} mejor de nosotros.

También aprender lenguas extranjeras puede ser muy interesante. Cada país tiene mucho por descubrir, hay muchas cosas que no sabemos. Estudiar sus lenguas nos ayuda a estar más cerca de nuestros "países de sueño". Además ^{es} bueno poder entender lo que los demás dicen y ayudarlos en algo que ^{necesiten} ~~estudian~~. ¡También es muy bueno poder hacer amigos por todo el mundo!

Hay muchas formas ^{para} ~~se~~ aprender una lengua extranjera. Por ~~ese~~ ejemplo, en clases, en la tele, viendo películas, en internet, escuchando música... ¡Aprender una lengua puede ser muy divertida!

Anexo IV

Documento A4

7) En mi opinión, ^{el} aprendizaje de lenguas extranjeras ^{es} ~~son~~ muy importante, para ~~hablar~~ ^{hablarse} con personas que hablan otra lengua, para ~~vincularnos~~ ²⁵ y para nuestra cultura. Durante la clase debemos estar atentos, no hacer

Buena, debemos también respetar al profesor y a los alumnos, participar de forma ordenada y hacer las tareas indicadas ^{por el} ~~del~~ profesor. Un buen estudiante es ^{el} ~~lo~~ que cumple las normas de clase y es lo que ²¹ ~~estudia~~ ^{estudia}, ~~hace~~ ^{es} ~~debates~~ y participa en la clase.

Para aprender una nueva lengua debemos oír música, leer textos, hacer traducciones, ~~y~~ ^{ver} películas. En la clase es esencial tener motivación y querer aprender. ^{El} ~~El~~ profesor debe ~~representar~~ ^{presentar} nuevas formas de aprender.

④ (Que bien) Yo soy ~~un~~ el chico que no debería hablar sobre las normas de clase porque ~~recall~~ ~~contar~~ habla mucha dentro de la clase, es difícil ~~for~~ ~~mit~~ estar atento en la clase y tener buenas ~~comportamientos~~ dentro de la misma solo son ~~por~~ cosas que me se deben hacer dentro de la clase.

Parece ser un buen estudiante es ~~preciso~~ ^{necesario} respetar las normas de la clase, estar atento y estudiar un poco en casa para tener buenas ~~resultados~~.

Se debe aprender las lenguas extranjeras por que nos facilite la vida en la Universidad y en empleos futuros.

(Que bien) Si queremos tener un ~~buen~~ ~~trabajo~~ tenemos que ser aplicados en la escuela, estudiar y ~~recer~~ ~~de~~

Documento A6

Si, ~~podemos~~ ^{el} decir que la aprendizaje de nuevas lenguas no es fácil pero es muy interesante y nos permite tener más conocimientos. Yo ~~se~~ ^{de lo} que hablo ~~es~~ yo ~~aprendí~~ ^{muchas} muchas lenguas extranjeras. No ~~podemos~~ olvidar que cada lengua nueva que ~~tenemos~~ ^{yo} he aprendido ~~se~~ puede ser muy importante para ~~una~~ ^{la} vida.

También como ^{el} lo ^{es} español es una lengua obligatoria en ~~el espacio~~ ^{en} ~~casi~~ ^{en} todas las escuelas del mundo, es muy importante conocer la lengua española ej: en ~~la~~ ^{en} EEUU, ~~muchas~~ ^{muchas} personas hablan español como ~~segunda~~ ^{lengua} ~~que~~ ^{hablan} ~~EEUU~~ ^{EEUU} ya ~~preciso~~ ^{necesito} ~~de~~ ^{de} ~~EEUU~~ ^{EEUU} conocer la lengua inglesa y española.

Para ^{que los niños} aprender ^{muy} la lengua extranjera, el profesor
ha hecho muchos juegos divertidos, ^{muchos} muy particular
~~para~~ para practicar el inglés de los alumnos
por su ~~la~~ asignatura.

7

Anexo VII

Documento B1

¡Hola bisabuelo!

Estamos a escribir esta carta del futuro y te vamos a enviar por una máquina del tiempo. Esta máquina es especial porque podremos visitar todo lo que queramos en pasado o en futuro.

Sabemos que las cosas del pasado son muy diferentes de ahora.

Ahora tenemos varios medios del transporte como coches voladores que se guían solo, telégrafos que funcionan alaves de la voz, tenemos también muchos coches que nos llevan hasta la espacio, aviones que nos permiten caminar sobre el agua y unas super voladores que nos llevan más rápido a todo lado.

Nosotros queremos conocerte por eso vamos viajar en la máquina del tiempo y llevarte unos super voladores que te van a ayudar a caminar más rápido.

Hasta luego, un beso

Anexo VIII

Documento B2

¡Hola bisabuelo Ernesto!

¿Cómo estás? Esperamos que bien, nosotros te echamos de menos. ¡Tienes que nos visitar!

En respuesta a tu carta te contestamos que las telecomunicaciones han evolucionado mucho al largo del tiempo. Los móviles en futuro tendrán unos botones mayores para que las personas que tienen dificultades en ver, lo vean mejor. Los ordenadores evolucionarán todos para digitales. Existirán unas gafas que tendrán una cámara, que siempre que nosotros hagamos en un botón podemos visitar las personas. También existirán aparatos portátiles conectados a la televisión para que las personas mayoresuyan mejor.

Bien, esperamos tu respuesta. Un gran beso de tus cariñosos bisnietos.

Anexo IX

Documento B3

¡Hola!

Soy uno de tus bisnietos, me llamo Tomé.

Voy hablarte de cómo son las casas en este tiempo.

Todas las casas tienen sistemas de seguridad por identificación del rostro, es que las puertas solo se abren si reconocen a la persona. Esto es una forma de protegernos de posibles ladrones.

También hay escaleras automáticas que nos llevan a todas las partes de la casa. Aunque es algo monótono así que yo suelo caminar por mi misma.

Una cosa que se destaca mucho son las pantallas proyectadas por unos pequeños aparatos. Hay en los televisores, en el teléfono y en el timbre.

Creo que es todo. Nos vemos luego. ¡Hasta pronto!

Tomé

Anexo X

Documento C1

Recordo-me deste episódio como se
ela tivesse ocorrido há sete anos atrás,
como realmente aconteceu. Eu e os meus
pais estávamos-nos a preparar para ir
de férias para França. Algum tempo depois
de nos encontrarmos no aeroporto, alguém
nos informou de algo muito importante:
eu precisava de um passaporte!

Era a primeira vez que todos nós
íamos viajar de avião e ninguém se
lembrava desse grande problema.

O tempo passava, e não me lembrava
nem como, consegui embarcar.

As férias passaram tranquilamente.
Não se voltou a falar desse assunto,
até ao nosso regresso.

Para evitar problemas, fomos-nos
informar antecipadamente sobre este assunto.
No Consulado Português disseram-nos
que se eu não tirasse o passaporte,
eu não voltaria para Portugal.

Foi um longo dia, fotos para um lado,
assinaturas para o outro...

Lembra-me que estava com bastante
receio de ficar sozinha em França.
(próxima página)

Anexo XI

Documento C2

Quando eu tinha seis anos os meus pais decidiram ir passar férias à aldeia. Curiosamente também se encontravam lá alguns dos meus familiares residentes na capital. Como já não nos juntávamos à muito foi decidida entre todos um encontro familiar. Deslocámo-nos até Resende, mais propriamente a uma praia fluvial.

Após termos chegado ao destino, fomos à procura de sítio propício para fazer churrasco. Como iam as quatro gerações juntas, quem ficou encarregue do churrasco foram os avós velhos.

Como eu e os meus primos não sabíamos como se fazia decidimos ficar a observar. Em pouco tempo tudo ficou feito e muito sabroso!

Da parte da tarde fomos até à praia. Ar brinquei muito! A certa altura deparei-me com um cão do qual tinha medo. Como alguns dos meus primos estavam a brincar longe decidi ir brincar com eles, porque pensava que me livraria do cão, mas estava enganado! Este seguiu-me e veio a correr para mim. Deparando-me com o sucedido entrei pela água a dentro. O pior é que não sabia nadar, mas mesmo assim decidi arriscar! Foi assim um dos episódios da minha vida que melhor recordo.

Anexo XII

Documento C3

Naquele dia estava com a minha avó. Estávamos no jardim, daquela enorme casa, cujos arredores não tinham fim. Estava um dia de sol, nem muito intenso, nem muito fraco, algo médio. Tinha por volta de 10 anos, sem a falha a memória. A briza estava agradável, e no momento em que a sentia, a campainha tocou. Fui à porta, nem correria baixa, até que cheguei. Abri a porta, e foi surpresa (não era surpresa, pois eu via quase todos os dias) era o meu primo, Samuel. Convidou-me a entrar e ele aceitou. No caminho para o jardim, uma valanada de vento acertou-me, que impressionantemente, me derreteu. Conseguimos levantar, incrivelmente, como se nada tivesse acontecido. Por brincadeira, apertei o meu primo, que jogava primeiro no jardim depois dele. Durante "a corrida" troquei uma pedra por de joelhos no chão. Lembro-me daquele dia, pois foi um dos dias mais mais chorei, ainda o vejo o meu primo "aberto".

Anexo XIII

Documento C4

São devida que para considerar esta viagem um sucesso
surpreendente. Não só foi muito divertido como também ocorreu
o fim do 1º ciclo, ou seja foi uma viagem de finalistas.

Essa viagem foi a Lichen e começou logo com uma novidade,
o odor de avião! Foi a primeira viagem que fiz de avião.

Após a chegada de avião a Lichen, muito mais a seguir
Zentonia. Foi uma visita muito agradável. A avião estava com
Lichen foi para a cidade de Lichen. Zentonia, ele não mais a Lichen
foi.

Terminada a visita, foi a momento de despedir-se da Lichen
e voltar ao forte. A viagem de regresso já foi mais longa. As viagens
durante a viagem foi uma viagem longa com o tempo de longo
foi bem passada, pois estava com os meus colegas de turma.
Chegamos já ao de noite. Estávamos bastante fatigados mas
tinha valido a pena pois conseguimos grandes momentos naquela
viagem.

Anexo XIV

Documento C5

Há 5 anos não conseguia imaginar que tivesse
a ser possível aquele momento. Estava dentro de
umião que iria dirigir a Londres.

Durante a viagem não me conseguia acalmar
estava muito excitado com o que me estava a acontecer.

Quando cheguei a Londres não queria acreditar.

Naquele momento pedi de imediato aos
meus pais se poderia - mas andar na London eye,
A vista de lá de cima era maravilhosa.

No dia seguinte o meu pai queria ir ao
museu da cera⁹. O museu da cera éta lindo, mas
tinha palavras para conseguir descrever o museu.

O bacinio da minha mãe era ir visitar o
Big Ben e conseguir o, apesar de eu não achar
muito piada nas religiões.

O meu irmão e eu quisemos visitar o Britânico
ver os fossis.

É assim a melhor memória que eu tenho
até o dia de hoje.

Anexo XV

Documento D1

na nosso ambiente, todos podíamos fazer
calmamente com simplesmente o trabalho de
colocar determinada coisa no seu
contentor, se todos o fizemos
não haveria tantas atitudes suásticas
e o ar estaria mais limpo.

Claro que há várias formas
de ajudar o ambiente, utilizam
três pontos principais em vez de
carro dirigirmos para o trabalho
ou para a escola a pé ou de
bicicleta, ajudas na conservação
de espécies, plantar uma árvore e
até fazer de voluntária do par
manter as locais ambientais limpas.
São várias formas de ajudar.

Um bom ato simples pode mudar
muita coisa, ^{porque} porque não fazer um
todos os dias é assim tão difícil?

Anexo XVI

Documento D2

a deixar de falar.

Outro exemplo na realização - se mais consciências sobre o ambiente, onde
toda a representação dos países também incentivavam mais a ideia de se
abster de fumar.

Se todos mundialmente ajudarem - mais a proteger o ambiente,
fazendo a planta crescer, muitas pessoas começam a atitudes diferentes
e ~~uma~~ melhor para a vida da população mundial.

Grupo III

O mesmo ambiente faz parte de toda a comunidade e o mesmo de vez é protegido e não estraga-lo. E para o proteger podemos tirar proveito de muita coisa, mas só vou dar dois argumentos.

1) facto de estarmos em crise, é uma vantagem e uma ajuda para pouparmos energia e contribuirmos para um ambiente limpo e "sustentável".

Se pouparmos água e os fogos e reciclarmos, ao consumirmos menos energia e utilizarmos as energias renováveis. ~~Como por exemplo,~~

1) podemos também utilizar menos as automóveis e mais os autocarros públicos, isto iria reduzir os gases libertados para o ar, e manter um céu limpo.

Entre as várias medidas que existem para proteger o ~~nosso ambiente~~ planeta e defender as várias condições ambientais.

Todos nós, seres humanos, podemos ajudar o planeta, através das mais pequenas ações durante o dia-a-dia. Por vezes, as pessoas nem se apercebem mas, ao fazer-mos o "mínimo", estamos a ajudar o planeta.

Ao longo dos tempos, temos visto o ser humano a desenvolver novas técnicas de limpeza do nosso planeta, que, aos poucos se têm vindo a destacar. Paralelamente a estas novas técnicas, os seres humanos tentam ajudar o planeta através de campanhas, por exemplo, de recolha de lixo em praças, praias e lugares públicos. Atualmente, existem milhares ou talvez até milhões de campanhas e organizações sem fins lucrativos que, trabalham por esta causa. Para além de serem benéficas para ambas as partes (o ser humano e o lugar em questão), aumentam também a procura dos turistas por estes lugares. Outro tipo de campanha onde nós podemos participar é na reforestação de florestas ardidas pelo fogo ou até plantação de árvores em espaços naturais com falta delas.

De outro ponto de vista, não nos podemos esquecer da ciência e da tecnologia. Estas "ciências" têm vindo a ajudar o planeta, e muito, em todos os "setores" necessários. Desde à criação de novas espécies de plantas que sejam mais duradouras, entre muitas outras novas invenções.

Resumindo, e concluindo, acho que todos nós, podemos e devemos ajudar o planeta, não só para nós mesmos, para que as gerações futuras também possam usufruir destes espaços no seu melhor estado possível.

Anexo XIX

Documento D5

do gases emitidos para a atmosfera. Isto é possível para toda a gente. Não é preciso pagar para colocar o lixo numa contentor para a reciclagem, em vez de o colocar nos outros contentores. Se toda a gente do planeta reciclasse era um grande começo na minha opinião.

Outra coisa que toda a gente poderia fazer, a meu ver, era deixar de andar tanto de carro. Não digo que todas as pessoas comecem a andar de transportes públicos, pois não existem transportes públicos suficientes e toda a gente do mundo deixa-se de andar de carro. Do meu ponto de vista, as pessoas com mais dinheiro deveriam de andar de carros elétricos menores a luz solar e as pessoas com menos dinheiro, porque não andam de bicicleta? Contribuíam para a defesa das condições ambientais fazendo exercício. Era juntar o útil ao agradável.

Isto é para mim a melhor maneira de defender o planeta, ~~porque~~ pois no meu ponto de vista todas poderiam fazer estas duas coisas que dei e salvar assim o planeta.

Anexo XX

Documento D6

Como já é sabido, o nosso planeta tem vindo a ser vítima de "maus tratos" por nossa parte. A enorme produção de lixo, o gasto excessivo de água e a destruição das florestas (que nos fornecerem oxigénio, essencial para a vida de todos os seres vivos) podem levar a que, em relativamente pouco tempo, não possamos viver na Terra. Isto é, se não fizermos nada para reverter a nossa cond.

Todos nós somos responsáveis pela preservação do nosso planeta e há tanta que podemos fazer... Primeiro, não dá assim tanto trabalho reduzir os nossos gastos! São as desperdiças que levaram à destruição da Terra. Exemplificando, nós podemos viver na mesma se, em vez de um banho de imersão ou deixar a água correr enquanto lavamos os dentes, tomarmos um duche mais rápida e desligarmos a torneira. Todos nós podemos fazer este sacrifício! Depois, também podemos perfeitamente participar em mais ações de defesa do planeta, como de vida selvagem, do abate de árvores, da poluição dos rios. Por exemplo, não custa muito voluntariar e ajudar a limpar uma mata, pois não? Toda a gente ficou satisfeita quando voluntários se ofereceram para limpar o Rio Tinto e isso levou também a uma ação de coleta ambiental.

Concluindo, só quero apelar que todos nós podemos fazer alguma coisa para melhorar o ambiente. Só é necessária motivação e paixão para o fazermos.

Anexo XXI

Documento D7

Na minha opinião, a defesa ambiental está ao alcance de todos nós.

Além de ser algo que todos nós podemos fazer, é do nosso interesse. Na minha casa, os meus pais sempre lutaram para tivesse a melhor vida possível, por isso, no futuro quero que os meus filhos ~~possam~~ ^{possam} viver num ambiente limpo e saudável. É que se eles forem numa visita de estudo, consigam ver os animais vivos e que não tenham de ver os cadáveres destes animais num museu e o guia da visita esteja a explicar que aqueles animais já não existem por causa da nossa e anteriores gerações. Ou seja, quero que os meus filhos tenham um ambiente melhor ou, pelo menos, igual ao qual eu pude ver e desfrutar.

Outro motivo para ~~que~~ protegermos o ambiente é o facto de que o planeta é a casa de todos nós e a ser humano não é o único habitante desta "casa". Decerto que quando alguém vêem a nossa casa, nós não queremos que nos sujem e estraguem a casa, por isso, também não vamos estragar "a casa" dos outros seres vivos. É além disso o planeta também é a nossa casa, logo não faz sentido nenhum não nos preocupar, mas com a nossa própria casa.

Para concluir, no meu ponto de vista basta querer e trabalhar para defendermos o mundo.

Anexo XXII

Documento D8

Chove essa chuva e ácida e, deste modo a chuva ácida, acidifica os solos atingindo a agricultura, se utilizar-mos filtros nas chaminés as emissões de gases vão ser menores, ¹³⁶ assim as produções agrícolas já não vão ter ~~esses problemas~~ tantos efeitos;

O outro argumento é a reciclagem, nós devemos reciclar, reciclar é utilizar objetos de embalagem de comida que vamos deitar fora, ~~as~~ muitas coisas plásticas ¹³⁷ etc. Um exemplo de como isto se ~~pode~~ processa é, se tivermos um garrafão de água podemos aproveitá-lo para fazer um vaso, ¹³⁸ assim não se polui o planeta. ¹³⁹

Estes argumentos ~~querem~~ ¹⁴⁰ querem dizer que nós ~~podemos~~ ¹⁴¹ se quisermos, ~~podemos~~ ¹⁴² ser de ajudar cores das condições ambientais.

Anexo XXIII

Documento D9

Grupo III

A defesa das condições ambientais do planeta é um aspeto que pode ser realizado por todo o mundo.

A natureza está ao alcance de todos, está em frente aos nossos olhos, a nível global ela é uma das melhores coisas que existe, para que ela continue a ser bela e continue a existir, todos nós devemos contribuir. Como toda a gente percebe, as condições ambientais são comandadas por nós, para além de podermos defendê-las, podemos também destruí-las, para que não aconteça tal acontecimento, precisamos de nos unir ~~para~~ ¹⁴³ para protegê-las.

Anexo XXIV

Documento E1

Texto sobre lo bueno de Portugal.

Portugal es un país lleno de cultura. Tiene muchos monumentos y museos, conciertos y fiestas populares en cada ciudad, y también tiene su propia gastronomía con platos típicos en cada región. 31

En este país hay paisajes realmente hermosos, llenos de naturaleza, con muchos animales y plantas muy distintas, por lo que se puede estar en contacto con la vida pura. También sus playas de arena blanca son muy buenas en Verano. 7

Sin mencionar que hay muchos medios de transporte, con las instrucciones muy bien señalados. 85

Tiene, aún, un clima suave pero soleado, el que permite hacer muchas y diferentes actividades, como montar a caballo o en bici, ir de pesca, caminar, hacer surf, esquí, snowboard, patinaje, parapente, escalada, canoaje entre muchos otros, de acuerdo con la temporada. 127

Pero, lo más importante, son sus ciudadanos. Ellos saben llevar la buena disposición y hacer uno sentirse bien, lleno de vida y alegría. 130

Anexo XXV

Documento E2

Portugal es un país muy bonito y los portugueses son personas muy simpáticas.

Tenemos muchas tiendas donde pueden comprar no solo toallas pero también ropa, cosas para la casa y toda la nuestra comida es muy buena.

Las mujeres portuguesas son las más guapas de lo mundo, son arregladas y son muy simpáticas.

Portugal tiene muchas pasajes y muchos locales bonitos para visitaren, es considerado uno de los países más bonitos y interesantes.

Los portugueses son muy gentes, acogen muy bien todas las personas y intentan hablar todas las lenguas para que todos se sientan bien.

Lo contrario que los españoles piensan Portugal es mucho acogedor, las mujeres nos tienen bigote y todas o casi todas las personas hablan un poco de inglés y también español.

Anexo XXVI

Documento F1

Yo estoy de acuerdo con la afirmación porque para mí el móvil es un objeto esencial, no solo para ver las horas ~~mis~~ si para hablar con mi madre.

El móvil tiene ventajas y desventajas como todas las otras cosas. Las ventajas son que podemos ver las horas, usar el móvil como alarma, hablar con amigos y también podemos ir a las aplicaciones Facebook, Twitter, Instagram entre otras cosas. También podemos escuchar música, sacar fotos, jugar juegos, etc. Para nosotros es un elemento muy esencial.

Las desventajas del móvil es que hacemos muy dependientes. En casa es lo lugar para estar con nuestra familia, pero ahorita lo tiempo no tenemos iso. De fin, podemos también tener problemas de salud, porque nuestra cabeza no descansa.

La utilización del móvil perjudica nuestra visión.

Como se puede iniciar día "Salir de casa sin móvil es como salir sin zapatos".

Anexo XXVII

Documento F2

8. Yo estoy de acuerdo con esta afirmación, hoy en día casi nadie sale a la calle sin móvil. Las personas necesitan (de) hablar unas con otras, necesitan (de) enviar mensajes. El teléfono tiene muchas utilidades y para casi todas las personas el móvil es un bien esencial así como los zapatos.

Los teléfonos ~~no~~ tienen muchas ventajas, se usan para comunicarse con los demás, para estar atentos a las horas, para despertar por la mañana y hoy en día ya son tan evolucionados que se puede sacar photos, ~~no~~ escuchar música, y ir a las redes sociales, pero también tiene desventajas. Las personas ya son tan dependientes ~~de~~ del móvil que no se pueden olvidar della eso quiere todo el momento, por ejemplo ya casi no se habla con las personas solo por mensajes, no se usan cosas

tradicionales como ~~la~~ las naves para el trabajo y para comunicarse las naves desaparecieron. Las personas usan el teléfono para todo, por eso esas cosas que antiguamente ~~eran~~ eran mucho usadas ahorita para a nadie se usa.

A pesar de los teléfonos ~~no~~ hoy en día alguna falla, las personas no se pueden hacer tan dependientes de ello, porque se olvidan de muchas cosas antiguas que son muy bonitas y que es una pena ya no se usan nadie.

Anexo XXVIII

Documento F3

yo estoy de acuerdo con esta afirmación. Pienso que cada vez más las personas son dependientes del teléfono móvil. Usan el teléfono como usan los zapatos. El teléfono es esencial para ^{el} día a día y sin ello las personas sienten-se desorientadas y ansiosas.

yo creo que el teléfono móvil es muy útil para hablarnos con personas de todo el mundo, con nuestros amigos o nuestros familiares, para sacarnos ~~(fotos)~~ fotos y escuchar música, pero, hay muchas desventajas de tener un teléfono móvil, como creamos la dependencia, no salimos tantas veces con las personas porque estamos ~~a~~ hablar con ellas por teléfono, quedamos más en casa, llegamos a sufrir trastornos físicos y psicológicos cuando nos olvidamos el móvil en casa o quedamos sin batería.¹²³

yo no consigo pasar un día sin teléfono móvil, ^{me quedo} ~~en~~ fiesta muy ansiosa y estoy siempre a la procura del teléfono o en cuando quedo sin batería estoy siempre a ligado para

8

En mi opinión no estoy de acuerdo con esta afirmación ^{totalmente} pues sin dudas no podemos salir de casa pero sin móvil podemos pero es muy difícil mes con algun esfuerzo si comice.

Las ventajas de salir de casa con lo móvil son entonces pues podemos hablar con nuestros amigos y llamar por teléfono nuestro móvil para lle decir alguno cosa mas importante.

Las ventajas del uso del móvil son pequeños, con ninguno lo mejor es que podemos querer desempeñar del uso del móvil o no tener tiempo para hacer otras cosas con nuestros amigos en la matutina.

El uso del móvil es muy bueno pero debemos que controlar el uso del móvil y no nos olvidar de los otros personas que son nuestros amigos y no podemos combinar las nuevas tecnologías.

Anexo XXX

Documento F5

Se nos perdemos podemos ir a internet para descubrir el camino, podemos tener facebook.

Pero tambien tiene muchas desventajas como por ejemplo passar la mayor parte del día en lo teléfono móvil, la nuestra vida es más virtual que real, passamos más tiempo a hablar por mensajeros (de) que personalmente, es un vicio.

Yo creo que el móvil es indispensable para nuestra vida pero ya muchas cosas que podemos hacer sin el, inclusive salir y ~~hablar~~ hablar personalmente con los amigos y ~~con~~ con las personas que gustamos.

Anexo XXXI

Documento G1

Eu estou plenamente de acordo com o excerto transcrita de Manuel Gusmão, nós somos "feitos" pelos livros que temos argumentar e pelos filmes que vemos e pela música que ouvimos que subitamente mudam o nosso modo de um momento para o outro.

Eu tenho exemplos disso, de livros que eu li e de filmes que eu vi mais o que mais me marcou foi um episódio sobre o que se está a passar no mundo que me emocionou, que me fez olhar para o redigido. Antes, eu ~~achava~~ quando eu era criança achava o mundo muito fácil, sem responsabilidades e com o apoio das outras, mas com o passar do tempo eu me fui habituando - me a fazer as coisas sozinho e aí percebi que o mundo quanto é difícil a vida. Com os anos talvez eu já tenha um ideia sobre o futuro, os obstáculos que vou encontrar há frente.

Com este exemplo, acho que foi muito abençoadamente espero que tenha transmitido bem o mensagem e que tenha conseguido obter o mais possível e que melhorem o futuro.

Anexo XXXII

Ficha de remediação de Espanhol



Escola Secundária de Rio Tinto
Espanhol|2013/2014

Profesora en prácticas: Inês Brito
29 de abril de 2014

11º Curso Grupo A

Artículos determinados

1. ¿El o lo?

El artículo determinado definido **el** hace una referencia concreta y precisa de la significación del sustantivo.
(Otros artículos determinados: la / las / los)

Ej: El perro está en el jardín.

El artículo neutro **lo** se usa, básicamente, antes de:

-adjetivos o adverbios

Ej: Muchas veces, en la vida lo bueno es lo más difícil y lo malo es lo más fácil.

-oraciones introducidas por el pronombre relativo *que*:

Ej: Tú aún no has entendido lo que te dije.

Rellena los huecos con la forma adecuada:

- España es _____ país de Europa que más agua consume por habitante y día, pero _____ consumo de los hogares no es _____ más elevado.
- _____ que más me encanta en España es _____ clima.
- _____ pueblo más alto de España no es en Pirineos, sino en Aragón, en _____ municipio de Valdelinares.
- _____ bueno de vivir en Madrid es tener todo _____ que necesito muy cerca. Ya _____ peor son los precios y _____ nivel de vida se vuelve más caro.
- España es _____ segundo país del mundo con mayor crecimiento en exportaciones, solo superado por _____ Reino Unido.

2. Heterogénicos

Los heterogénicos son sustantivos que cambian de género de un idioma a otro, esto es, poseen diferentes géneros en portugués y en español. Como estas dos lenguas son muy próximas, es habitual que el género de los sustantivos sea el mismo, pero no siempre es así.

En español hay algunos trucos para ayudar en la determinación del género del sustantivo, pero estos trucos no indican que la palabra sea, necesariamente, un heterogénico:

- Las letras son femeninas;
- La terminación “-aje” es masculina;
- La terminación “-umbre” es femenina.

Ahora que ya sabes estas reglas, añade el artículo definido en los refranes que se siguen. Atención, no todos los sustantivos son heterogénicos.

- a) Abril y primavera, _____ savia y _____ sangre altera.
- b) _____ costumbre hace la ley.
- c) _____ aprendizaje cuesta caro, y siempre se paga.
- d) Carne que se lleva _____ gato no vuelve al plato.
- e) La vaca puede ser negra, pero _____ leche sale blanca.
- f) _____ amor y _____ vino sacan al hombre de tino.
- g) No está hecha _____ miel para la boca del asno.
- h) Más vale _____ placer que dura un momento, que _____ dolor que dura una vida.

Adaptados de: <http://refranesyfrases.com/>

3. Colocación del artículo ante “a-” tónica

¿Por qué se dice “el agua” y no “*la agua”? ¿O “el hacha” y no “*la hacha”? Los sustantivos femeninos hacen referencia a cosas que son de género femenino. En este caso son palabras que empiezan por la letra “a-”, la cual debe pertenecer a la sílaba que se pronuncia más fuerte de toda la palabra. Así, cuando el sustantivo femenino empieza por “a-” tónica, el artículo “la” cambia a masculino para evitar la cacofonía, o sea, para que la combinación de los elementos acústicos de la palabra no resulte inarmónica. Atención: Este fenómeno solo ocurre en singular. Cuando el sustantivo femenino está en plural, el artículo se utiliza en femenino (ej: las aguas; las hachas).

Subraya, en la siguiente lista, los sustantivos femeninos que poseen “a-” tónica. Elige dos y crea una frase para cada uno.

Águila	alma	árbol
Aula	amor	arma
Amistad	ave	arca
Hada	arpa	avispa

Uso de preposiciones y adverbios

4. Perífrasis “ir a + infinitivo”

Para expresar una acción en un futuro próximo, se puede usar la perífrasis “ir a + infinitivo”. Para formar esta perífrasis utilizamos el verbo “ir” en presente (voy, vas, va, vamos, vais, van) más la preposición “a” seguida del infinitivo del verbo principal. El gran problema de los estudiantes de español lengua extranjera no es la construcción de la perífrasis, sino el olvido frecuente de la preposición a la hora de utilizar esta estructura, ya que en portugués no es necesario.

Traduce las siguientes frases para español.

a) Vamos ganhar a viagem a Madrid, tenho a certeza.

b) Não necessitar de um guia para conhecer bem a cidade.

c) Ele vai estudar bem os melhores lugares para visitar.

d) Logo que chegue a Madrid vou visitar a Gran Vía

5. Confusión muy/mucho

El uso y distinción entre *muy* y *mucho* genera confusión en los estudiantes portugueses a la hora de aprender español porque tienen igual traducción en portugués.

-Muy es un adverbio y normalmente se utiliza antes de un adjetivo para aumentarlo o añadir intensidad. También se puede utilizar antes de un adverbio.

Ej: Estoy muy cansado. (adj.)

Tú hablas español muy bien. (adv.)

-Mucho es un adjetivo que se refiere a un sustantivo y tiene que coincidir en género y número.

Ej: Tengo mucho frío/mucha sed.

Ella tiene muchos zapatos/muchas faldas.

También se puede utilizar **mucho** como adverbio, después del verbo.

Ej: Mi madre trabaja mucho.

Me duele mucho el pie.

Completa las siguientes frases con las formas referidas anteriormente.

a) A mí me gusta _____ el pescado. La calderada de merluza de Galicia es _____ buena.

b) A veces tengo _____ ganas de comer chocolate con churros. Es algo _____ típico de Madrid pero debería haber en todo lado.

c) Hay un lugar _____ cerca de aquí que tiene unos pinchos _____ buenos.

d) A Ana le gusta el queso manchego, pero no consigue comer _____.

e) A mi madre le gusta _____ el chacolí, pero a mi padre no. Dice que es un vino _____ ácido.

Verbos

6. Uso (inadecuado) del infinitivo conjugado

Formas verbales como **hacernos*, **jugaren*, **amares* no son correctas porque en español no existe infinitivo conjugado, forma comúnmente utilizada en portugués. Sin embargo es posible utilizar correctamente el infinitivo, que es semejante a un sustantivo, ya que se puede añadirle complementos y desempeñar las mismas funciones que un sustantivo.

Traduce las siguientes frases para español.

- a) A minha irmã disse que para conhecermos bem a cidade temos que andar a pé.

- b) Podemos iniciar a visita ao museu Reina Sofia quando quiserem.

- c) Se saírem do hotel agora vão chegar à Avenida de Brasil antes de abrirem os bares.

Anexo XXXIII

Ficha de mediação de Português



Escola Secundária de Rio Tinto
Português|2013/2014

Professora estagiária: Inês Brito
junho de 2014

Turma: 10ºF

A ficha que se segue foi criada em sequência dos erros produzidos pela turma. Lê atentamente cada uma das explicações e realiza os exercícios apresentados.

1. Há ou à?

Apesar de parecerem bastante semelhantes, a única coisa que *há* e *à* têm em comum é a pronúncia. São palavras homófonas, mas bastante distintas quanto à sua categoria e função. No entanto, muitos falantes confundem os seus usos. Repara:

1)

- (a) Ela foi à loja onde trabalho.
- (b) Não vejo a tua prima há cinco anos.

Na frase (a) temos presente a forma *à*, que corresponde a uma contração da preposição *a* com o artigo definido na forma feminina do singular *a*. Compara, agora, os pares de frases seguintes:

2)

- (a) Ela foi à loja onde trabalho.
- (b) Ela foi ao sítio onde trabalho.

3)

- (a) Ela foi a uma loja onde trabalho
- (b) Ela foi a um sítio onde trabalho

Nas frases presentes em 2), a contração da preposição é feita com o artigo definido, ocorrendo a contração quer no caso do feminino, quer no masculino (também se verifica no plural). Nas frases em 3), a preposição *a* é combinada com o artigo indefinido, não obrigando, assim, à contração que ocorre em 2).

Já no que refere à forma *há*, utilizada na frase 1) (b), corresponde à 3ª pessoa do singular do presente do indicativo do verbo *haver*. Este verbo, na aceção apresentada, é transitivo direto, ou seja, seleciona um objeto direto, e não tem sujeito. Os significados com que é utilizado mais frequentemente são *existir*, *acontecer/ocorrer* e *passar*, como podes verificar nas seguintes frases:

4)

- (a) Não vejo a tua prima há anos
(Passei cinco anos sem a ver.)
- (b) Há pouco movimento hoje
(Existe pouco movimento hoje.)
- (c) Há imensos acidentes que podiam ser evitados.
(Ocorrem imensos acidentes que podiam ser evitados.)

Exercícios:

1. Completa as seguintes frases com a forma adequada.
 - a) Não sei se _____ pão. É melhor comprar.
 - b) Vou ter contigo _____ escola.
 - c) Quantas vezes já te disse que não quero que saias _____ rua sozinha?
 - d) _____ tua mãe nunca pedi ajuda.
 - e) _____ demasiados brinquedos neste quarto!
 - f) Como é que ainda _____ acidentes deste tipo?
 - g) O gato fugiu de casa _____ horas.
 - h) Nunca consigo fazer isto _____ primeira.
 - i) Já _____ o livro que encomendei _____ duas semanas?
 - j) Estou _____ tua espera _____ mais de uma hora!
2. Constrói uma frase em que utilizes o verbo *haver* com o significado de:
 - a) Passar
 - b) Ocorrer
 - c) Existir

2. Com ou sem hífen?

Utilizarmos ou *utilizar-mos*? Em determinados verbos o uso ou ausência de hífen pode fazer toda a diferença, mas como podemos saber quando utilizar uma ou outra forma?

No primeiro caso apresentado, a forma *utilizarmos* poderá ser a 1ª pessoa do plural do futuro do modo conjuntivo ou do infinitivo pessoal. Repara:

Futuro do conjuntivo

quando eu utilizar
quando tu utilizares
quando ele utilizar
quando nós **utilizarmos**
quando vós utilizardes
quando eles utilizarem

Infinitivo pessoal

eu utilizar
tu utilizares
ele utilizar
nós **utilizarmos**
vós utilizardes
eles utilizarem

Já a forma *utilizar-mos* não existe, apesar de esta e outras formulações semelhantes se verificarem regularmente na escrita.

Exercício:

1. As seguintes frases foram adaptadas de textos produzidos pela turma.

Completa os espaços com as formas adequadas.

- a) Se todos _____ (ajudar) a proteger o ambiente, talvez o planeta recupere.
- b) Ao _____ (consumir) menos energia podemos ajudar o planeta.
- c) Por vezes as pessoas nem se apercebem, mas ao _____ (fazer) o mínimo já estamos a ajudar.
- d) Não faz sentido nenhum não nos _____ (preocupar) com a nossa própria casa.
- e) Precisamos de nos unir para _____ (proteger) o nosso ambiente.
- f) Se _____ (desligar) a torneira enquanto lavamos os dentes ou _____ (tomar) duchas em vez de banhos de imersão podemos poupar água.
- g) Atitudes simples como _____ (alterar) o nosso meio de transporte e _____ (reciclar) em vez de _____ (atirar) o lixo para o chão podem fazer a diferença.

«Nós também somos “feitos” pelos livros que nos marcaram, pelos filmes que vimos e pelas músicas de que gostamos.»

(adaptado da 2ª fase da Prova Escrita de Português de 12º ano de 2007)

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Anexo XXXIV

Opiniões dos alunos

Há ~~moitos~~ muitos destes problemas ^{pois} que eu ~~se~~ consigo usar as formas adequadas apenas por instinto. Mas isso nem sempre é bom. O melhor é que tenhamos sempre consciência do que estamos a fazer, por isso acho que esta ficha é uma grande ajuda.

Este ficheiro foi bastante esclarecedor para mim uma vez que me revelou algumas dificuldades e confusões que tinha principalmente em utilizar corretamente os artigos "el" e "lo", entre outras coisas que ~~que~~ o meu me deixavam muito me dividido.

Na minha opinião, esta ficha formativa é bastante útil. Permitiu que esclarecesse algumas dúvidas que tinha há algum tempo o que irá fazer com que melhore a minha escrita na disciplina de Espanhol. É também um ótimo instrumento de estudo, que irei certamente utilizar para estudar para a disciplina em questão.